А. В. Брушлинский

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ МЫШЛЕНИЯ

А. В. БРУШЛИНСКИЙ

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ МЫШЛЕНИЯ

(философские проблемы психологии)



ИЗДАТЕЛЬСТВО «ВЫСШАЯ ШКОЛА»
Москва — 1968

ОГЛАВЛЕНИЕ

Брушлинский А. В.

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ МЫШЛЕНИЯ

Редактор *Ю. М. Бородай*

Художник *В. Ф. Лактионов*

Технический редактор *Н. М. Тобольцева*

Корректор *В. В. Краснов*

А-01808 Сдано в набор 11/X 1967 г. Подп. к печати 16/I 1968 г.
Формат 84×108 1/32 Объем 3,25 печ. л. 5,46 усл. п. л. Уч.-изд. л. 5,56
Изд. № Общ-64 Тираж 12000 экз. Зак. 2468 Цена 22 коп.

Тематический план изд-ва «Высшая школа» (вузы и техникумы) на 1968 г. Позиция № 309.

Москва, К-51, Неглинная ул., д. 29/14,
Издательство «Высшая школа»

Типография № 32 Главполиграфпрома. Москва, Цветной бульвар, 26.

1—5—2

309—68

Социально-исторический подход к исследованию человеческой психики давно и прочно утвердился в советской психологической науке. Еще на рубеже 20—30-ых годов — прежде всего в работах Л. С. Выготского — началось систематическое изучение *социальной* природы человеческой психики. В 30-ые годы — в исследованиях С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова, Д. Н. Узнадзе и др. — было начато психологическое изучение человеческой *деятельности* в ее социально-исторической обусловленности [1]. В ходе этих и последующих исследований осуществлено действительное (а не декларативное лишь) построение психологической науки на основе диалектического материализма.

В советской психологии к настоящему времени социально-историческая природа человеческой психики наиболее систематически и детально изучена именно в работах Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна. Оба этих исследователя принадлежат к числу ведущих и самых известных советских психологов. Оба они создали свои школы и направления в психологической науке. Анализ и сопоставление друг с другом разработанных ими концепций психического очень актуальны не только для психологии, но и для философии, логики и социологии. В нашей книге мы и попытаемся осуществить такой философско-психологический анализ. Как теория Л. С. Выготского, так и теория С. Л. Рубинштейна наиболее тщательно разработаны прежде всего на богатом экспериментальном материале психологии мышления. Преимущественно в этом аспекте мы и будем рассматривать обе концепции. Сначала обратим-

[1] См. об этом, например: А. А. Смирнов. Пути развития советской психологии. Изд-во Московск. унив-та, 1966; А. В. Петровский. История советской психологии. М., Изд-во «Просвещение», 1967.

ся к первой из них (см. §§ 1—3), потом сопоставим ее со второй теорией и наметим в результате некоторые позитивные выводы, на наш взгляд, особенно существенные для дальнейшего раскрытия социальности человеческой психики (см. §§ 4—5).

§ 1. НЕКОТОРЫЕ ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ «КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ» ТЕОРИИ

Развитая Л. С. Выготским и его учениками теория называется культурно-исторической теорией «высших» психических функций[1]. Она стремится раскрыть специфику психического развития человека, в частности, развития его мышления. За последнее время она привлекает к себе всё бо́льшее внимание[2] психологов, философов, социологов и т. д.

Диапазон научных интересов Л. С. Выготского — исключительно широк: от психологии животных до психологии искусства. И в разработку каждой интересующей его психологической проблемы он стремился внести что-то новое, что-то свое, опираясь на все современные ему научные достижения. «Внесение в советскую психологическую науку исторического подхода к развитию психических процессов человека, борьба за создание конкретно-психологической теории сознания и в связи с этим углубленное экспериментальное изучение развития понятий у детей, разработка сложного вопроса о соотношении обучения и умственного развития ребенка — таков был вклад»[3] Л. С. Выготского в советскую психологию.

---

[1] См. Л. С. Выготский. Избранные психологические исследования. М., изд-во АПН РСФСР, 1956; его же. Развитие высших психических функций. М., изд-во АПН, 1960.

[2] См., например: О. К. Тихомиров. Общественно-исторический подход к развитию психической деятельности человека. «Вопросы философии» 1961, № 12; А. Н. Леонтьев. Мышление. «Вопросы философии», 1964, № 4; А. Р. Лурия. Мозг и психика. «Коммунист», 1964, № 6; его же. Теория развития высших психических функций в советской психологии. «Вопросы философии», 1966, № 7.

[3] А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия. Психологические воззрения Л. С. Выготского. Вступительная статья к кн: Л. С. Выготский. Избранные психологические исследования, стр. 4. См. также А. Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959, стр. 274 и след.

Исследование мышления, как и всех других психических функций (речи, внимания, памяти и т. д.) осуществлялось Л. С. Выготским с точки зрения развиваемой им «культурно-исторической» теории, стремящейся учесть специфику человеческой психики. Чтобы понять, как он ставил и решал проблемы мышления, необходимо, значит, хотя бы вкратце рассмотреть те из аспектов этой теории, которые больше других определили всю его работу в области психологии познавательных процессов.

В своей «культурно-исторической» теории Л. С. Выготский стремится раскрыть социальную природу «высших» (т. е. специфически человеческих) психических, точнее, психологических[1] функций. Он пытается прежде всего выяснить *соотношение социального* (культурного, «высшего») *и биологического* (натурального, «низшего», элементарного, примитивного) в психическом развитии человека — главным образом на материале детской и частично «исторической» психологии, т. е. в генетическом аспекте.

Эта проблема — сама по себе — не была новой уже в то время. Она, как известно, стала центральной, например, для психологической концепции французской социологической школы и для примыкавших к ней психологов (Ж. Пиаже и др.), а также для П. Жанэ. Например, основная идея П. Жанэ заключалась в том, что специфически человеческие психические функции возникли в результате перенесения индивидом на самого себя тех форм социального поведения, которые первоначально выработались в его отношениях к другим людям (так, размышление есть спор, внутренняя дискуссия с самим собой).

Однако разработка и этих вопросов сплошь и рядом заходила в тупик либо натурализма (К. Бюлер и др.), либо спиритуализма (например, Э. Шпрангер), что вызывало резкую критику, в частности, и со стороны Л. С. Выготского. У исследователей детского мышления (В. Штерн, К. Бюлер, Ж. Пиаже и др.) идеализм

[1] Л. С. Выготский своеобразно, но принципиально различал психические и психологические процессы, однако в данном случае этим можно пренебречь. См. Л. С. Выготский. Психика, сознание и бессознательное. Сб. «Элементы общей психологии. (Основные механизмы человеческого поведения)». Под ред. К. Н. Корнилова. М., Издание Бюро Заочного обучения при педфаке 2 МГУ, 1930.

в трактовке природы мышления соединялся с биологизмом в понимании движущих сил его развития.

В советской психологии с первых же лет ее зарождения в начале 20-х годов историческая, социальная обусловленность человеческой психики почти всеми — в общей форме — признавалась бесспорной (К. Н. Корнилов, П. П. Блонский, М. Я. Басов и др.). Например, П. П. Блонский полагал, что поведение может быть понято только как история поведения. Однако реализация этого общего положения — обычно лишь в разрозненных, несистематических исследованиях (особенно в области детской психологии) — постоянно наталкивалась на огромные трудности и была связана с большими ошибками. Вот, например, как сам Л. С. Выготский оценивает результаты работ М. Я. Басова: «...Басов выдвинул понимание человека как активного деятеля в окружающей среде, противопоставляя его поведение пассивным формам приспособления, свойственным животным... Однако и этот автор, наиболее близко подошедший к проблеме специфического в человеческом поведении, не приходит в своих исследованиях к сколько-нибудь отчетливым разграничениям активной и пассивной формы приспособления»[1].

Заслуга Л. С. Выготского состоит прежде всего в том, что он *впервые* в *советской* психологии начал *систематическую* и детальную разработку важнейшей проблемы соотношения социального и биологического (органического) в психическом развитии человека, проблемы общественно-исторической обусловленности человеческой психики. Все основные его исследования (примерно после 1927 года, когда он постепенно оставляет бихевиористские позиции) проникнуты одной главной идеей и подчинены одному общему замыслу. Это идея исторического развития психики, ее «очеловечения». Задача, стоящая перед ним, заключается прежде всего в том, чтобы «выделить в развитии ребенка человеческое и только человеческое», «пробиться из биологического пленения психологии в область исторической человеческой психологии»[2].

---

[1] Л. С. Выготский. Развитие высших психических функций, стр. 165.

[2] Там же, стр. 170, 172 и др.

Специфику человеческой психики Л. С. Выготский видит в ее *опосредствованности* культурными, социальными по происхождению *знаками,* с помощью которых человек «овладевает» течением собственных психических процессов, направляет их должным образом. Такими знаками являются речь, мнемотехнические средства вроде узелков, зарубок и т. д. [1]. Например, в целях лучшего использования своей памяти можно применить специальное знаковое средство: завязать узелок, который служит стимулом-средством для соответствующего психического процесса (памяти). В высшей (культурной) психической функции «...*функциональным определяющим целым или фокусом всего процесса является знак и способ его употребления.* Подобно тому как применение того или иного орудия диктует весь строй трудовой операции, подобно этому характер употребляемого знака является тем основным моментом, в зависимости от которого конструируется весь остальной процесс» [2], высшая психическая функция.

Из социальности знака как средства направления человеческого поведения и психики ближайшим и непосредственным образом выводится социальность последней. Очень отчетливо это выступает на примере слова, вообще речи, рассматриваемой в качестве одного из знаков. Речь — это «социальный механизм поведения». Благодаря такому знаковому средству осуществляются «социальное воздействие» на личность и вообще «социальная детерминация» поведения человека (например, воздействия на индивида с помощью речи в процессе общения). «Слово, по Жанэ, первоначально было командой для других, ...потому-то оно и является основным *средством овладения* поведением... Жанэ говорит, что за властью слова над психическими функциями стоит реальная власть начальника и подчиненно-

---

[1] С этой теорией сочетается развиваемый им тезис о разных генетических корнях мышления и речи. См.: Л. С. Выготский. Генетические корни мышления и речи. «Естествознание и марксизм», 1929, № 1 (Эта статья, незначительно сокращенная, составила потом IV главу его книги «Мышление и речь»).

[2] Л. С. Выготский. Развитие высших психических функций, стр. 160 и мн. др. Еще более резко этот вопрос поставлен в одной из предыдущих его работ. См.: Л. С. Выготский и А. Р. Лурия. Этюды по истории поведения. Обезьяна, примитив, ребенок. М.—Л., Государственное изд-во, 1930.

го, отношение психических функций генетически должно быть отнесено к реальным *отношениям между людьми*. Регулирование посредством слова чужого поведения постепенно приводит к выработке вербализованного поведения самой личности»[1]. Иначе говоря, как формулирует этот тезис и Л. С. Выготский, в процессе развития ребенок начинает применять по отношению к себе те самые формы поведения, которые первоначально другие применяли по отношению к нему: ребенок *усваивает социальные* формы поведения и переносит их как бы внутрь, на самого себя. Знак всегда первоначально является средством внешней социальной связи, средством воздействия на других и только потом оказывается внутренним средством воздействия на себя.

В качестве частного примера этой очень общей закономерности Л. С. Выготский приводит следующий факт из исследований Д. Болдуина, Ж. Пиаже и др. «Высшие» функции мышления (рассуждение, доказательство и т. д.) сначала появляются в коллективной жизни детей в виде спора между ними и только затем как бы «переносятся внутрь самого ребенка». Рассуждение, доказательство можно рассматривать как внутренний спор с самим собой, т. е. перенесение спора извне внутрь.

В данном контексте внешнее означает для Л. С. Выготского социальное. Следовательно, всякая «высшая» *психическая* функция была вначале внешней, поскольку она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией; «она была прежде *социальным отношением двух людей*»[2] (в вышеуказанном смысле слова). Поэтому в ее развитии всё внутреннее первоначально было внешним (в развитии «низшей» психической функции, наоборот, вначале всё было внутренним). Он критикует прежнюю психологию за то, что она из индивидуального поведения пыталась вывести социальное, тогда как, наоборот, нужно сперва показать, как из форм коллективной жизни возникает индивидуальная реакция. По его выражению, развитие

---

[1] Л. С. Выготский. Развитие высших психических функций, стр. 194 и сл., а также 192 и 193. (Подчеркнуто мною—*А. Б.*).

[2] Там же, стр. 197 и сл. (Подчеркнуто мною—*А. Б.*).

идет к *превращению* общественных отношений в «высшие» психические функции. Прежние психологи полагали, что психическая функция есть у индивида в готовой или зачаточной форме, в коллективе она лишь развертывается, усложняется и т. д. На самом же деле, высшие «функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, *затем становятся психическими* функциями личности» [1].

За игнорирование этого обстоятельства Л. С. Выготский критикует, в частности, теорию детского мышления, развитую в ранних работах Ж. Пиаже. Основную линию критики он резюмирует следующим образом: действительное движение процесса развития детского мышления совершается не от индивидуального к социализированному (как у Ж. Пиаже), а *от социального к индивидуальному* [2].

Таким образом, с помощью знаков как «общественных органов» или «социальной силы» человек овладевает своим поведением, «низшими» (натуральными) психическими функциями. Его поведение становится произвольным, волевым, разумным, специфически человеческим. Так на основе низших психических функций возникают и развиваются высшие, культурные функции. Благодаря социальным по своей природе знакам человек определенным образом «направляет» и регулирует свое мышление, внимание, память и т. д.

Не ставя себе целью дать изложение и оценку всей этой многообразной концепции Л. С. Выготского, отметим лишь некоторые результаты его работ, существенные для понимания его исследований по мышлению.

Разработка Л. С. Выготским основной для него идеи о знаковой опосредствованности человеческой психики имела в свое время глубокий, принципиальный смысл, а потому и определенное историческое оправдание. Тогда представлялось возможным именно таким способом преодолеть идеалистическую трактовку пси-

---

[1] Л. С. Выготский. Развитие высших психических функций, стр. 199 и след. (Подчеркнуто мною — *А. Б.*).

[2] Л. С. Выготский. Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже. Критическое исследование. Вступительная статья к кн.: Ж. Пиаже. Речь и мышление ребенка. М.—Л., Учпедгиз, 1932, стр. 35 (эта работа Л. С. Выготского впоследствии составила II главу его книги «Мышление и речь»).

хики. Эта возможность вытекает из того, что знак, т. е. внешнее, социальное средство, находящееся (подобно орудию труда) вне организма и потому «отделённое» от личности, как бы извне формирует сознание: функции сперва складываются в коллективе в виде отношений между людьми, «затем становятся психическими функциями личности» (см. выше).

Поэтому особое и наибольшее внимание Л. С. Выготский уделяет речевому, словесному знаку. Именно речь носит на себе наиболее явные «признаки социогенного (социального) происхождения». По его словам, с момента овладения языком всё внутреннее развитие ребенка из *животной* фазы (биологической) переходит в собственно-человеческую (социальную). Язык приобщает ребенка ко всему духовному опыту человечества и делает возможным развитие «высших» психических функций (обобщение, суждение и т. д.)[1]. Вот почему роль речи, рассматриваемой в качестве важного знакового средства психического развития, оценивается исключительно высоко. Например, в ряде случаев, отстаивая тезис о единстве мышления и речи, он прямо пишет об интеллектуальной функции речи: последняя имеет не только функцию общения, но и функцию мышления (т. е. мышление является функцией речи)[2]. Во всяком случае в единстве мышления и речи ведущим для него является не первое, а второе. Такое понимание речи неразрывно связано с его трактовкой вообще всякого знака.

Как известно, Л. С. Выготский вначале понимал знак (в частности, словесный) чисто формалистически, первое время вовсе игнорируя даже его значение (что неоднократно отмечалось его критиками еще в 30-ые и 40-ые годы). Это обнаруживается прежде всего в его трактовке взаимодействия субъекта с объектом, как оно выступает в поведении, деятельности. Знаковое стимул-средство искусственно вводится в ситуацию и, по его словам, не имеет — само по себе — к ней и

---

[1] См. Б. Е. Варшава и Л. С. Выготский. Психологический словарь. М., Учпедгиз, 1931, стр. 205 и др.

[2] См.: Л. С. Выготский. Мышление и речь. Психологические исследования. М.—Л., Соцэкгиз, 1934, стр. 11 и др. (Второе издание этой работы см. в его книге «Избранные психологические исследования»; в 1962 г. эта работа вышла в английском переводе).

к ответной реакции человека *никакого* отношения. «Знак *ничего* не изменяет в объекте психологической операции...», он *не имеет дела непосредственно с объектом,* субъект проявляет свою «активность по отношению к себе, а не к объекту»[1]. Человек сам определяет и направляет свое поведение при помощи знаковых средств, направленных, в свою очередь, не вовне, а внутрь, на субъекта, на овладение поведением. Такова «автостимуляция», т. е. создание и употребление субъектом искусственных стимулов-средств и определение с их помощью собственного поведения; отсюда определенная «направленность», детерминированность деятельности.

Как совершенно очевидно, детерминация поведения, деятельности выступает здесь *только* со стороны *субъекта*, идет только от него. Разрушаются единство и взаимодействие субъекта с объектом: последний либо вообще выпадает, либо в лучшем случае не рассматривается как основа этого единства и взаимодействия. Понимание знака как средства психического развития и прежде всего как средства направления психических операций необходимо приводит к отрыву средства от того, средством чего оно является, вообще к полному *разрыву между «направляющим» и «направляемым»* (как бы ни трактовалось то и другое). И это тем очевиднее, чем бо́льшая роль приписывается знакам в психическом развитии, например, роль «производящей причины» высших психических функций (см. дальше).

Аналогичный вывод вытекает из анализа той же проблемы уже непосредственно с точки зрения соотношения социального, культурного и биологического, натурального, т. е. в плане взаимосвязи между «высшими» и «низшими» психическими функциями. Согласно общепризнанному и справедливому мнению[2], Л. С. Выготскому все же не удалось преодолеть очень широко распространенный в психологии того времени *дуализм социального и биологического.* Здесь сущест-

---

[1] Л. С. Выготский. Развитие высших психических функций, стр. 125, 168, а также 228, 98—101, 109, 162 и мн. др. (Подчеркнуто мною — *А. Б.).*

[2] См., например, Н. А. Менчинская. Развитие арифметических операций у детей школьного возраста. М., Учпедгиз, 1934, стр. 16 и др.

венно отметить лишь одно из проявлений такого дуализма, без чего невозможно понять его исследования в области психологии мышления.

Л. С. Выготский исходит из того общего положения, что «высшие» психические функции образуются на основе «низших». И действительно, никак иначе нельзя раскрыть единство и преемственность психического развития. Однако конкретизация в его работах этого общего тезиса вызывает ряд возражений.

Л. С. Выготский прежде всего подчеркивает, что именно естественные, натуральные процессы «образуют состав» высших форм человеческого поведения, причем в такой степени, что всякая высшая форма может быть всегда «полностью и без всякого остатка» разложена на составляющие ее естественные элементарные нервно-психические процессы. О преобразовании[1] низшего, входящего в состав высшего и образующего его «корни», почти ничего специально не говорится. (Такова позиция и некоторых других психологов, например, П. П. Блонского.) Скорее наоборот, отмечается, что первым признаком всякого развития является *неизменность* «субстрата, лежащего в основе развивающегося явления». По его словам, каждая высшая ступень в развитии не сменяет, а «снимает», т. е. отрицает низшую, но отрицает, не уничтожая ее, а заключая ее в себе как «снятую» категорию, как свой составной момент (Л. С. Выготский в этой связи напоминает о «двойственности» гегелевского понятия «снятия»: устранения и вместе с тем сохранения)[2].

В то же время, «высшие», т. е. культурные психические функции, глубоко специфичны, поскольку они возникают и развиваются на основе функционального употребления слова-знака. Благодаря этому появляются новое «сочетание», комбинация, интеграция и организация «низших», натуральных функций, их определенная «направленность».

---

[1] См.: С. Л. Рубинштейн. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса. «Советская психотехника», 1934, т. VII, № 1, стр. 11—12 и др.

[2] См. например, Л. С. Выготский. Психология подростка. В его кн. «Педология подростка», М.—Л., Учпедгиз, 1931, стр. 348.

Итак, с одной стороны, «высшие», культурные, искусственные (как они вначале иногда назывались) функции могут быть полностью сведены к «низшим», естественным, остающимся без существенных изменений в ходе развития. С другой стороны, в тех же высших, искусственных функциях возникают интеграция и «направленность» низших. Высшие, «искусственные акты суть *те же* естественные, они могут быть без остатка, до самого конца разложены и *сведены* к этим последним... Искусственной является комбинация (конструкция) и *направленность*, замещение и использование этих естественных процессов»[1], т. е. натуральных функций. Как же тогда появляется «направленность» психических операций? Откуда она берется? В несколько иной форме вновь выступает все тот же разрыв между «направляющим» и «направляемым». В этой связи надо учесть следующие положения Выготского.

Человек «овладевает» своим поведением, своими психическими процессами и направляет их с помощью культуры, культурных средств-знаков. Овладение собой — это воля, это — осознание своих действий, в результате чего они становятся произвольными, разумными, свободными и т. д. Но овладеть можно только тем, что́ уже есть, уже существует. Поэтому овладение своим поведением, своими психическими операциями означает овладение именно натуральными, «низшими», естественными функциями. «Овладение психологическим орудием (знаком—*А. Б.*) и при его посредстве своей собственной *естественной* психической функцией всякий раз подымает данную функцию на высшую ступень...»[2], т. е. в результате возникает высшая, культурная функция.

Несколько огрубляя, можно сказать, что при таком понимании *высшие* психические функции — это *низшие* плюс *овладение* ими через знак (с помощью воли, использующей культурные средства-знаки). Или иначе: «высшие» функции суть «низшие» плюс их организация

---

[1] Л. С. Выготский. Развитие высших психических функций, стр. 225, 154 и др. (Подчеркнуто мною — *А. Б.*).

[2] Л. С. Выготский. Развитие высших психических функций, стр. 231, 390 и др. (Подчеркнуто мною — *А. Б.*).

(направленность, структура и т. д.). Например, интеллектуальная реакция есть навыки в их системе (организации); а вообще мышление основывается на «вмешательстве» воли в представления, по мнению Г. Гефдинга (мышление — это представления плюс воля). Высшие функции суть низшие в их новом сочетании.

П. И. Зинченко отмечает, что специфическим и самым существенным для характеристики человеческой психики в концепции Л. С. Выготского «было признано *овладение* психикой натуральной, естественной, биологической через использование вспомогательных психологических средств», т. е. знаков; овладение натуральной психикой и «делает» ее специфически человеческой [1].

Таким образом, культура, культурные средства-знаки и воля человека, посредством них овладевающая поведением, играют решающую роль как фактор «направленности» психических операций. Но «культура *ничего не создает,* она только использует данное природой, видоизменяет его и ставит на службу человеку», точно так же и «воля нигде не создает...» [2]. Значит, при овладении (осознании и т. д.) низшими функциями как будто бы не возникает ничего нового; это развитие тезиса о сведéнии высшего к низшему. С другой стороны, именно овладение низшими функциями приводит к возникновению нового; «новым является направление» психического процесса, его конструкция, структура и т. д. (Следовательно, новое возникает *только* извне).

Это неразрешимое противоречие в несколько иной форме обнаруживает отмеченный выше разрыв между знаковым средством и тем, средством чего оно является, между «направляющим» и «направляемым», вообще между «высшими», культурными психическими функциями и «низшими», биологическими функциями.

К аналогичному результату приводит не только развитая Л. С. Выготским трактовка соотношения между социальным и биологическим, но также и его

---

[1] П. И. Зинченко. Проблема непроизвольного запоминания. «Научные записки Харьковского гос. пед. ин-та иностранных языков», 1939, т. 1, стр. 153, 152 и др.

[2] См.: Л. С. Выготский. Развитие высших психических функций, стр. 173, 200, 154 и др. (подчеркнуто мною — *А. Б.*).

понимание взаимосвязи между «социальным и индивидуальным» в психическом развитии.

С одной стороны, Л. С. Выготский, конечно, целиком прав, когда он отвергает формулу Ж. Пиаже: от индивидуального к социализированному (в развитии детского мышления). Эта формула действительно утверждает изначальную «асоциальность» ребенка, вытесняемую потом давлением общественной среды извне. Критика работ Ж. Пиаже с таких позиций имела в то время очень большое значение. Это несомненная заслуга Л. С. Выготского в борьбе с натурализмом в психологии.

Вместе с тем, однако, собственные, позитивные выводы Л. С. Выготского в этой области требуют существенного корректива. В его формуле «от социального к индивидуальному» (см. выше) то и другое также соотнесены еще чисто внешне. Социальное обычно сводится при этом к непосредственно коллективному и первоначально как бы исключает индивидуальное[1]. На самом же деле, индивид (также и в его становлении) «не менее» социален, чем коллектив. Нет социального «до» или «без» индивидуального. Индивид и коллектив «одинаково» социальны. Только на такой основе можно ставить и решать проблему индивидуального и общественного в сознании, вообще в психике человека. Тогда различие между *общественным* и индивидуальным не выводит последнее за пределы *социального* (см. § 5).

В конечном счете у Л. С. Выготского всё сводится к одной проблеме: что́ является «источником» человеческой психики — низшие, *натуральные* психические функции или *социальные* отношения? Высшие психические функции — это осознание низших функций или «превращение» социальных взаимоотношений? При отмеченном выше дуализме социального и биологического оба «источника» психического у человека исключают друг друга. К тому же в его концепции оставалась реальной опасность трактовки социального как взаимодействия только сознаний (ребенка и взрос-

---

[1] См., например, Л. С. Выготский. Развитие высших психических функций, стр. 192—200, 224, 338, 343 и мн. др.

Его же. Психология подростка, стр. 483 и след.

Его же. Мышление и речь, стр. 45, 91 и мн. др.

лого) — вне материальной практики[1]. Поэтому сознание выступает прежде всего как осознание *непосредственно* низших психических функций или социальных отношений (причем последние сводятся лишь к идеальным). Здесь не учтено должным образом, что осознание переживания — это всегда *не замыкание* его во внутреннем мире, а соотношение его с внешним предметным миром, с объектом[2]. Во всяком случае здесь не является исходным положение о том, что взаимодействие субъекта с объектом есть «источник» развития человеческой психики.

* * *

Исходные принципы культурно-исторической теории психики, определившие все исследования Л. С. Выготского и в области психологии мышления, в последние годы его жизни (начало 30-х годов) претерпели, как известно, некоторые существенные изменения. Это, однако, не противоречит, а скорее соответствует его мнению о том, что генеральная линия его работ «все время неуклонно развивалась в одном основном, взятом с самого начала направлении»[3].

В ходе развития своей концепции и под влиянием критики современников Л. С. Выготский прежде всего начинает преодолевать чисто формалистическое понимание знака, который, как мы видели, играет, по его мнению, решающую роль в формировании «высших» психических функций. Если первоначально он вообще игнорировал и специально не учитывал значения у знака, то впоследствии он все бóльшее внимание начинает уделять именно смысловой, содержательной стороне знакового средства психического развития. Поскольку *значение слова* (словесного знака) рассматривается им как *понятие*, а формирование и функционирование понятий составляют для него человеческое *мышление*, то становится ясным, что именно исследование последнего (вместе с речью) играет все более важную роль в развитии его концепции. Так

---

[1] См. об этом, например, П. Я. Гальперин. Развитие исследований по формированию умственных действий. «Психологическая наука в СССР», т. I, М., Изд-во АПН РСФСР, 1959, стр. 443 и др.

[2] См.: С. Л. Рубинштейн. Основы психологии. М., Учпедгиз, 1935, стр. 43 и др.

[3] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 3.

проблема мышления и речи становится «узловой проблемой всей психологии человека, непосредственно приводящей исследователя к новой психологической теории сознания»[1]. Развитие всей его концепции — это прежде всего разработка указанной проблемы.

В развитии основной концепции Л. С. Выготского отчетливо, хотя и несколько условно, можно выделить три последовательных этапа — в зависимости от того, что выступало на передний план в его трактовке основного средства или даже «производящей причины» высших психических функций. В соответствии с тремя стадиями такой эволюции автора средством и причиной психического развития человека признаются (последовательно):

1) знак (без значения);
2) знак и его значение;
3) значение (без знака).

Эта грубая схема в действительности означает, что вначале Л. С. Выготский имел в виду знак вообще, специально и особо не выделяя в большинстве случаев его значения. Затем он начал специально исследовать также и значение знака (прежде всего значение слова как знака). Наконец, он вообще почти совсем перестал даже упоминать о знаках как о причинах психического развития и целиком занялся только изучением значений, отождествляемых с понятиями[2].

---

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 3.

[2] Например, следующие работы Л. С. Выготского составляют эти этапы. *Первый этап:* «История развития высших психических функций» (в кн. «Развитие высших психических функций»); «Этюды по истории поведения» (совместно с А. Р. Лурия); Предисловие к русскому изданию кн.: В. Келер. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М., Изд-во Ком. Академии, 1930.

Второй этап: в частности, «Психология подростка» (см. прежде всего гл. X «Развитие мышления подростка и образование понятий»; часть этой главы почти без изменений составила впоследствии пятую главу книги «Мышление и речь»); второе предисловие в кн.: А. Н. Леонтьев. Развитие памяти. М.—Л., Учпедгиз, 1931.

Третий этап: например, VI глава книги «Мышление и речь» (небольшая часть этой главы, датированная февралем 1934 г., опубликована в качестве предисловия к кн.: Ж. И. Шиф. Развитие научных понятий у школьника. М.—Л., Учпедгиз, 1935 г.); «Проблема развития и распада высших психических функций» (в кн.: «Развитие высших психических функций»); «Проблема развития в структурной психологии. Критическое исследование» (в кн.: К. Коффка. Основы психического развития. М.—Л., Соцэкгиз, 1934).

§ 2. РАЗВИТИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО ОБРАЗОВАННЫХ, ИСКУССТВЕННЫХ ПОНЯТИЙ

Разрабатывая культурно-историческую теорию психики на материале психологии мышления, Л. С. Выготский рассматривает «высшие» интеллектуальные функции тоже как сигнификативные по своей структуре, т. е. — по его словам — связанные с активным употреблением знаков. Основное отличие таких форм интеллектуальной деятельности от «низших», элементарных, чисто-ассоциативных процессов (например, восприятия, наглядного мышления, практического интеллекта ребенка) заключается «в переходе от непосредственных интеллектуальных процессов к опосредствованным с помощью знаков операциям»[1]. Общий итог всего изучения высших форм интеллектуальной деятельности с положительной стороны может быть сформулирован поэтому следующим образом: «без функции знака нет высшего поведения и мышления».

Иначе говоря, мышление выступает как оперирование словом, вообще знаком. В восприятие и мышление ребенка раннего возраста «включается» речь, постепенно организует и воссоздает их на новой основе, в результате чего умственная деятельность поднимается на высший, «культурный» уровень своего развития.

Таким образом, по выражению Л. С. Выготского, функциональное употребление «слова или другого знака» представляет собой основную и необходимую часть всего процесса мышления в целом.

С этих позиций Л. С. Выготский проводит свое *первое* систематическое исследование развития понятий у ребенка. Оно было начато в 1927 г. его сотрудником Л. С. Сахаровым, а после его смерти было продолжено и закончено Л. С. Выготским, Ю. В. Котеловой и Е. И. Пашковской.

Л. С. Выготский исходит прежде всего из того общего положения, что все психические функции человека на каждой ступени развития действуют не бессистемно, не автоматически и не случайно, а в определенной

[1] Л. С. Выготский. Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования. Журнал «Психотехника и психофизиология труда», 1930, т. III, № 5, стр. 376.

«системе направленности», направляемые стремлениями, влечениями и интересами. Ключ к психическому и, в частности, умственному развитию «заложен в проблеме направленности, в проблеме движущих сил, в структуре влечений и стремлений ребенка»[1]. Вместе с развитием поведения изменяются не только «механизмы» и формы поведения, но и его движущие силы.

Средством направления психических и в том числе мыслительных функций и вообще средством овладения ими являются, как уже отмечалось, знак и прежде всего словесный знак. С его помощью человек овладевает (в ходе осознания, регулирования и т. д.) своими интеллектуальными операциями и в результате приходит к логическому мышлению, т. е. к мышлению в понятиях, которые постепенно формируются у ребенка-подростка к 12—14 годам. По Л. С. Выготскому, *логическое мышление* «есть сами же *понятия* в их действии, в их функционировании». Так возникают «высшие» психические — в данном случае, интеллектуальные — функции.

«Для того чтобы ребенок пришел к логическому мышлению, нужен чрезвычайно интересный психологический механизм, развитие которого Пиаже раскрыл в своих исследованиях. Логическое мышление становится возможным только тогда, когда ребенок овладеет, подчинит себе и начнет (сознательно—*А. Б.*) регулировать и управлять своими мыслительными операциями... В этом смысле Пиаже сравнивает умственный опыт с логическим следующим образом: необходимость результатов нашего умственного опыта — это есть необходимость фактов. Необходимость, вытекающая из логического опыта, обязана согласованию операций между собой»[2]. Иначе говоря, как формулирует тот же тезис и Л. С. Выготский, логическое мышление, впервые возникающее у подростка, предполагает «непременно осознание и овладение» мыслительными операциями как таковыми. Логическое мышление есть сознательное и притом «опирающееся на интроспекцию», на самонаблюдение мышление. Отсутствие произвольности и осознанности своих собственных операций является, по его словам, психологическим

---

[1] Л. С. Выготский. Психология подростка, стр. 180 и след.
[2] Там же, стр. 322 и след.

эквивалентом отсутствия логического мышления. Только с прогрессирующей «социализацией» детского мышления происходит его интеллектуализация. Осознавая ход течения своих и чужых мыслей в процессе речевого общения, ребенок начинает осознавать свои собственные мысли и управлять их ходом. (Так конкретизируется в теории мышления общая концепция «овладения» поведением с помощью знакового средства).

В развитии детского мышления Л. С. Выготский выделяет прежде всего изменение его формы (операций, механизмов и т. д.) и содержания. Он справедливо полагает, что содержание и форму мышления также и в психологии нужно рассматривать в их единстве, взаимообусловленности. Есть определенного рода содержания мыслей, которые, по его словам, могут быть адекватно поняты, усвоены и т. д. только в соответствующих, строго определенных формах интеллектуальной деятельности. Например, содержание сновидений, вообще образного сновидного мышления нельзя передать с полной адекватностью в формах «вербального, логического интеллекта». И, наоборот, содержание научного знания не может мыслиться иначе, как в форме логического речевого мышления.

Основной методологический порок традиционной психологии (например, у Ш. Бюлер) Л. С. Выготский видит прежде всего именно в дуализме формы (операций и т. д.) и содержания детского мышления. Этот дуализм заключается «в вопиющем внутреннем противоречии между признанием серьезнейшего переворота в области содержания мышления подростка и отрицанием всякого сколько-нибудь существенного сдвига в эволюции его интеллектуальных операций, в неумении соотнести в развитии мышления изменений содержания и формы»[1]. Традиционные теории детского мышления, по его словам, признают лишь развитие знаний, нового «культурного содержания» мышления, утверждая вместе с тем, что интеллектуальные механизмы, функции, способы и формы деятельности, умственные операции и т. д. остаются у ребенка всегда неизменными (по достижению 3—4-летнего возраста). В данном слу-

[1] Л. С. Выготский. Психология подростка, стр. 226 и след.

чае содержание усваиваемых знаний никак не влияет на операции, формы, механизмы мышления.

Эволюция содержания мышления рассматривается при этом как процесс культурного развития, исторически и социально обусловленный, а развитие форм мышления — как процесс биологический, обусловленный органическим созреванием ребенка и «параллельный нарастанию веса мозга». (Так конкретизируется в теории мышления общая концепция культурного и натурального в психическом развитии человека).

К лагерю многочисленных сторонников традиционной психологии, пришедшей к дуализму содержания и формы в детском мышлении, Л. С. Выготский не относит лишь отдельных психологов и прежде всего Н. Аха. Дело в том, что «Ах отмечает влияние содержания усваиваемых знаний, с одной стороны, и направляющее влияние речи на внимание подростка — с другой, как два основных фактора, приводящих к образованию абстрактных понятий»[1]. Оба эти фактора исключительно важны и с точки зрения Л. С. Выготского.

Таким образом, выделяя в проблеме мышления прежде всего вопрос о его форме и содержании, Л. С. Выготский стремится в первую очередь показать, что формы, операции, механизмы мышления — вопреки взглядам традиционной психологии — тоже развиваются по мере развития самого ребенка. Интеллектуальные операции у детей, например, раннего возраста качественно отличаются от таковых у подростка. Только в возрасте 12-14 лет впервые возникает мышление в форме понятий. До этого дети мыслят в иных, непонятийных формах. Появление и развитие все новых форм, операций, механизмов мышления (как и возникновение всех остальных «высших» психических функций) возможны только на основе и в результате функционального употребления речевого знака-средства. Знаковое средство овладения психическими операциями и направления их совсем конкретно выступает как средство развития форм и операций мышления.

Решающая роль слова, знака в образовании понятий у детей состоит в том, что его функциональное употребление является, согласно Л. С. Выготскому,

---

[1] Л. С. Выготский. Психология подростка, стр. 229, 371 и др.

средством активного направления внимания ребенка на соответствующие признаки объекта, средством их расчленения и выделения, абстрагирования и синтеза. «*Главной* и основной проблемой, связанной с процессом образования понятия и процессом целесообразной деятельности вообще, является *проблема средств,* с помощью которых выполняется та или иная психологическая операция, совершается та или иная целесообразная деятельность» [1].

В точном соответствии с поставленной таким образом целью исследования Л. С. Выготский широко использует функциональную методику двойной стимуляции, разработанную — применительно к задачам психологии мышления — его сотрудником Л. С. Сахаровым (на основе экспериментальной методики изучения формирования понятий у детей, предложенной Н. Ахом). Как в исследованиях других «высших» психических функций, так и в данном случае высшие формы интеллектуальной деятельности тоже изучаются с помощью двух видов «стимулов». Одна группа стимулов выполняет функцию *объекта*, на который направлена деятельность субъекта, испытуемого; вторая группа стимулов выполняет функцию *знаков,* т. е. средств, с помощью которых эта деятельность осуществляется и организуется. В качестве таких «стимулов-знаков» здесь используются слова.

Эксперимент проводится следующим образом. Испытуемому дают множество небольших фигур разного цвета, формы и размера, причем на оборотной стороне каждой из них написано бессмысленное, не имеющее для него значения слово. Одну из них открывают, чтобы можно было прочитать написанное. Затем испытуемому предлагают определить, на каких

---

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 109—110 (подчеркнуто мною — *А. Б.*). Роль средства оценивается Л. С. Выготским настолько высоко, что оно вначале попросту отождествлялось с тем, средством чего оно является. По его мнению, например, эгоцентрическая речь «становится» мышлением (см. «Мышление и речь», стр. 93 и др.). Впоследствии он несколько смягчает эту формулу: эгоцентрическая речь становится *средством* мышления (там же, стр. 39 и др.). Характерно, что в обоих случаях одна и та же фраза, в которой говорится о роли речи, просто дана в двух разных редакциях.

еще фигурах — по его предположению — написано то же самое «экспериментальное слово». Иначе говоря, ему дается задача на классификацию.

Дело в том, что все фигуры в зависимости от их цвета, формы и размера могут быть строго однозначно распределены по группам, каждая из которых имеет свое определенное название (вначале бессмысленное для испытуемого); это слово-знак и обозначено на оборотной стороне фигуры. Следовательно, любой из этих разнообразных по своим свойствам предметов объективно входит в состав только одной группы. После каждой попытки испытуемого решить задачу экспериментатор проверяет его, открывая новую фигуру, которая в зависимости от ее цвета, формы и т. д. обозначена уже знакомым или же новым словом-знаком.

По ходу решения задачи постепенно увеличивается количество раскрытых фигур, а, стало быть, и число «означающих» их знаков. В меру этого меняется соответственно и самый процесс решения: испытуемый отбрасывает одни из своих предположений как неоправдавшиеся, выдвигает для проверки другие и т. д. В результате, по замыслу Л. С. Выготского, слова-знаки, вначале бессмысленные для испытуемого, получают определенное значение, начиная обозначать соответствующие группы предметов, обладающих теми или иными свойствами. Приобретение словом *значения* в таких условиях и рассматривается как образование *понятия* (у ребенка, например).

Предполагается, следовательно, что один ряд «стимулов» — знаки (экспериментальные искусственные слова) — должен быть использован в качестве средств решения задачи, т. е. в качестве средств «направления» интеллектуальных операций испытуемого. В зависимости от способа употребления слова-знака, от его функционального применения совершается процесс формирования понятий. Второй ряд «стимулов» — предметы определенного цвета, формы и размера — является объектом деятельности того, кто решает задачу.

Такова вкратце функциональная методика двойной стимуляции, использованная Л. С. Выготским и его сотрудниками для изучения процесса формирования по-

нятий у ребенка[1]. Для своего времени она, несомненно, имела большое значение, поскольку была ориентирована на исследование умственного развития человека (она применяется до сих пор в психологии и особенно в психиатрии — в том числе зарубежной — как диагностическое средство).

Л. С. Выготский отмечает не только положительные, но и некоторые отрицательные стороны этой экспериментальной методики (последние не раз подвергались критике и его современниками). Он сам критикует — особенно в последние годы жизни — некоторую искусственность своих опытов по изучению «экспериментальных понятий» и их оторванность от реальной деятельности ребенка.

Весь замысел этой работы и описанная выше методика эксперимента исходят из понимания слова как знака. В качестве слова берется совершенно искусственное и вначале совсем бессмысленное для испытуемого образование, неизбежно внешнее по отношению к деятельности субъекта, «средством» которой оно призвано быть. Тем самым оставлена без внимания *специфика слова*, человеческой речи, прежде всего ее семантики. «Слово есть знак» — пишет Л. С. Выготский[2] и рассматривает его наряду с «другими знаками».

По самому существу этой экспериментальной методики «функция объекта», которую выполняют внешние стимулы, выступает как равноправная, соподчиненная, рядоположная по отношению к другой их же функции — функции знаков (средств). Тем самым принижается и недооценивается исходная для всякой, в частности, мыслительной деятельности роль внешнего объекта. Так конкретизируется общее и исходное для Л. С. Выготского его понимание соотношения субъекта и объекта в ходе деятельности (см. выше). В ре-

---

[1] Подробнее об этом см.: Л. С. Выготский. Мышление и речь. Глава V. Экспериментальное исследование развития понятий. См. также Л. С. Сахаров. О методах исследования понятий. «Психология», 1930, т. III, вып. 1. Л. С. Сахаров тоже рассматривает слово-знак как «средство направления» процессов мышления (абстракции и т. д.).

[2] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 153 и др. В то время трактовка речи как системы знаков (Э. Кассирер, К. Бюлер, В. Штерн и др.) вообще была господствующей в психологии.

зультате неизбежно оказывается абсолютизированным значение стимулов-средств для развития человеческого мышления. Вот почему в качестве «*производящей причины* созревания понятий»[1] неизбежно выступает именно функциональное применение знака, употребление слова как средства образования понятий. Средство попросту превращается в причину. Общее и принципиально важное положение автора о том, что самым существенным для понятия является «отношение его к действительности»[2], к объекту, не реализовано, значит, должным образом уже в самом построении методики эксперимента. По своему исходному замыслу она направляет исследователя не столько на изучение того, как осуществляется субъектом (испытуемым) всё более глубокое отражение объекта, сколько на раскрытие последовательных стадий в овладении интеллектуальными функциями посредством функционального употребления слова-знака. Мышление трактуется прежде всего как оперирование словом или другим знаком; в значительно ме́ньшей степени учтено, что оно есть оперирование объектами, оперирование понятиями объектов, т. е. объектами, определенными в понятиях. «*Мышление оказывается не столько отражением бытия, возникающим в единстве с речью на основе общественной практики, сколько производной функцией словесного знака*»[3]. Или иначе: в определении понятия как значения на передний план выдвигается не отношение его к *бытию,* характеризующее его как знание, как отражение, а отношение его к *языку.*

Неадэкватное представление о «функции объекта» в мыслительной деятельности закономерно отражается и на трактовке «средств» осуществления этой последней.

Всё, что может быть «средством» деятельности, необходимо становится им только в ходе ее протекания, в процессе взаимодействия субъекта с объектом. Иначе оно не будет даже включено в ее структуру. Например,

---

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 116 и др. (подчеркнуто мною — *А. Б.*). Теория, превращающая знак в «демиурга» мышления, имела тогда известное распространение в психологии (например, в работах Н. Аха).

[2] См.: Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 104 и др.

[3] С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. М., Учпедгиз, 1940, стр. 339 (подчеркнуто мною — *А. Б.*).

то, что в процессе мышления становится средством дальнейшего анализа (новые знания, обобщения, способы действия, операции и т. д.), выступает в качестве продукта, результата мыслительной деятельности (по преобразованию и воссозданию субъектом объекта) — на основе ее внутренних, специфических закономерностей. И, наоборот, любая трактовка «средств-стимулов» как знаковых неизбежно приводит к установлению лишь чисто внешних, не специфически психологических отношений между ними и деятельностью.

Исследования формирования понятий (у ребенка), проводимые Л. С. Выготским и его сотрудниками с применением функциональной методики двойной стимуляции, отражают ее основные достоинства и недостатки. Эти работы очень последовательно и глубоко реализуют всю концепцию, развиваемую их автором. В свое время они сыграли значительную роль, поскольку в них разрабатывалась проблема «онтогенеза понятий». В советской психологии они представляют собой первую серьезную попытку систематически изучить формирование человеческого мышления (на детском материале) и наметить важнейшие стадии образования понятий. Ряд существенных вопросов, поднятых в данных исследованиях, остаются актуальными и по сей день.

Ставя перед собой задачу экспериментально изучить процесс образования понятий «в его развитии, в его каузально-динамической обусловленности», Л. С. Выготский — в соответствии с разрабатываемой им культурно-исторической концепцией — прежде всего стремится учесть специфику этого процесса как «высшей» (культурной) интеллектуальной функции в отличие от «низших», элементарных, чисто ассоциативных функций. К числу последних он относит, в частности, «накопление ассоциаций», детерминирующую тенденцию, суждение, представление и т. д. Все они не претерпевают никаких качественных видоизменений в течение всего периода развития ребенка. И, наоборот, процесс формирования понятий, несводимый к ассоциациям, вниманию, представлению, суждению, детерминирующим тенденциям (хотя они, конечно, в него включены), генетически связан со строго определенной возрастной границей. По данным Л. С. Выготского и других авто-

ров того времени (которые теперь, впрочем, многими оспариваются), впервые понятия формируются только у подростка, а не у дошкольника или младшего школьника. Исходя из культурно-исторической теории, Л. С. Выготский рассматривает — возникающее на данной возрастной стадии — мышление в понятиях как «функцию социально-культурного развития подростка»[1], как результат его «врастания» в культурную, профессиональную и общественную жизнь взрослых. Ближайшей психологической причиной такого «интеллектуального переворота» на рубеже детского и переходного возрастов и является функциональное употребление слова-знака.

Различные уровни употребления знака определяют соответствующие стадии процесса формирования понятий у ребенка. Используя богатейший фактический и теоретический материал, собранный в исследованиях его самого и его сотрудников, а также некоторых зарубежных психологов (применяя нередко и терминологию последних), Л. С. Выготский намечает интересную схему «развития понятий». В зависимости от того, по какому принципу испытуемый классифицирует фигурки разного цвета, формы и размера и, следовательно, какое значение он придает вначале бессмысленным, искусственным «экспериментальным словам», обозначающим различные группы классифицируемых предметов, Л. С. Выготский выделяет три основные ступени в процессе, приводящем к образованию понятий, т. е. «приобретению словом значения».

Первая из таких ступеней развития мышления — в раннем, преддошкольном возрасте — характеризуется *синкретизмом.* Этим термином, широко распространенным в психологии того времени, прежде всего называют тот факт, что дети при определенных условиях соединяют в нерасчлененном, слитном образе самые разнообразные и не имеющие внутренних, объективно существенных связей элементы воспринимаемого. Решая задачу на классификацию фигурок, ребенок образует из них, по словам Л. С. Выготского, неоформленные и неупорядоченные множества или синкретические сцепления отдельных предметов, связанных друг с другом

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 117 и др.

по самым разным и случайным признакам. При этом слово-знак еще не играет существенной роли, подчиняясь влиянию непосредственных впечатлений. Описанный факт — в такой общей форме — сам по себе едва ли может вызвать сомнения, однако предлагаемая трактовка его требует корректива.

С точки зрения Л. С. Выготского существенно — по крайней мере для первых этапов данной стадии в образовании понятий — то обстоятельство, что ребенок руководствуется при этом «*не* объективными связями, открываемыми им в *вещах,* но субъективными связями, подсказываемыми ему собственными восприятиями», главным образом эмоциональными чисто субъективными связями между своими впечатлениями. В результате предметы объединяются в группы и классифицируются «*не* в силу общих, присущих им и выделенных ребенком признаков, но в силу родства, устанавливаемого между ними во впечатлении ребенка»[1]. Совершенно очевидно, что при таком понимании детских впечатлений — как лишь чисто субъективных или «только субъективных» — можно в конце концов прийти к полному отрыву восприятия от воспринимаемого (см. дальше).

Характеризуя вторую ступень развития мышления детей, Л. С. Выготский, наоборот, стремится показать, что в этом случае ребенок объединяет в группы классифицируемые предметы уже не на основании только субъективных связей, но на основе объективных связей, действительно существующих между предметами и открываемых им в вещах. Такой «способ мышления» он называет мышлением в *комплексах* (пока все еще не в понятиях). Дети могут группировать, «комплексировать» фигурки пятью различными способами, образуя тем самым: ассоциативный комплекс, комплекс-коллекцию, цепной комплекс, диффузный комплекс или, наконец, псевдопонятие. Наиболее характерными из них считаются третья и пятая разновидности комплекса.

В процессе образования цепного комплекса испы-

---

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 120 (подчеркнуто мною — *А. Б.*), 119, 121, 122, 125, 252 и др.

Его же. Психология подростка, стр. 356 и др.

туемый все время переходит от одного признака предметов к другому, бессистемно изменяя основание, по которому он классифицирует фигурки. Например, ребенок к желтому треугольнику подбирает несколько фигур с углами; если последняя из них случайно оказывается синей, он начинает затем подыскивать к ней предметы лишь синего цвета — в частности, полуокружности, круги и т. д. Тогда он обращает внимание уже на этот третий признак — круглую форму — и руководствуется только им. На основе такого «простого ассоциирования» отдельных чувственных признаков, но несколько иначе образуется и другой вид комплекса — псевдопонятие. В данном случае, по словам Л. С. Выготского, комплексное объединение фигурок с внешней стороны очень напоминает «обобщение, построенное на основе понятия». Например, к тому же желтому треугольнику испытуемый подбирает все остальные треугольники и только их, независимо от цвета, размера и т. д. Однако у него еще нет отвлеченного понятия треугольника и он классифицирует фигурки на основе ассоциаций чисто наглядных признаков предмета.

Комплексное мышление, свойственное детям дошкольного возраста, — это их общие представления, их наглядное, конкретно-чувственное и действенное мышление. Л. С. Выготский[1] отождествляет комплексы с понятиями-конгломератами (в терминологии Ж. Пиаже). Последние означают «скученность» в образе различных признаков предмета без всякой иерархии. Например, слово «жизнь» для дошкольника обозначает одновременно движение, дар речи, обладание лицом, кровью и т. д. Полученные им экспериментальные данные Л. С. Выготский сопоставляет — тоже прежде всего по линии чисто фактической — также и с результатами работ Д. Н. Узнадзе, в которых, в частности, было установлено, что детские эквиваленты понятий могут носить целостный, конкретно-образный и недифференцированный характер. С этими образованиями он и сближает[2] комплексные формы мышления (хотя

---

[1] См.: Л. С. Выготский. Психология подростка, стр. 371—372.

[2] Там же, стр. 316 и след.

объясняет все указанные факты исходя из теории «культурно-исторического» развития психики).

Комплексное мышление рассматривается как *синтетическая* деятельность, вся «проникнутая переизбытком или перепроизводством связей и слабостью абстрагирования», анализа. Но Л. С. Выготский правильно исходит из того, что подлинное понятие в такой же мере опирается на процессы анализа, как и на процессы синтеза. Поэтому он стремится показать, что генетической функцией третьей ступени в развитии детского мышления является развитие расчленения, *анализа,* абстракции [1].

Благодаря абстракции и анализу тех или иных чувственных признаков классифицируемых предметов ребенок, по словам автора, пробивает брешь в своем целостном восприятии и включает фигурку в комплекс с учетом далеко не всех его свойств, а только некоторых из них, уже выделенных с помощью анализа.

Обе эти стадии (вторая и третья) в развитии интеллекта — синтез (комплекс) и анализ (потенциальные понятия и др.) — являются двумя корнями или источниками формирования понятий у детей (через «предпонятия»).

Л. С. Выготский — подобно многим другим психологам — стремится, таким образом, учесть роль анализа и синтеза (а также абстракции и обобщения) как мыслительных операций. Но всё дело в том, что́ он понимает под ними.

Руководствуясь «культурно-исторической» теорией развития психики у человека, Л. С. Выготский в первую очередь считает необходимым учитывать специфику синтетической и аналитической стадий как ступеней развития именно человеческого мышления. (За игнорирование этих специфических особенностей он критикует Г. Вернера, К. Бюлера и др.). Он, например, стремится раскрыть то принципиальное, качественное различие, которое должно существовать между комплексным (синтетическим) мышлением, т. е. исторически возникшей формой человеческого интеллекта, и — тоже комплексными — представлениями, в частности, у животных, т. е. продуктом чисто биологиче-

---

[1] См.: Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 149 и др.

ской эволюции, «натуральной» формой мышления (бессловесного и наглядного). В качестве одного из относящихся сюда примеров чисто природных, натуральных процессов приводится «подготовление понятий» в памяти (в виде ассоциативных групп), аналогии которому можно найти в сновидениях людей или в элементарном мышлении животных. Поскольку — в отличие от «низших» функций — основным стимулом-средством и даже производящей причиной «высших», культурно-исторических функций психики признается слово-знак, то и в данном случае за основу умственного развития людей и прежде всего его синтетической и аналитической стадий, приводящих к образованию понятий, принимается сигнификативное употребление слова. Именно слово начинает играть все бóльшую роль, в частности, в комплексном (синтетическом) мышлении.

Различные стадии в развитии человеческого мышления отличаются друг от друга, согласно Л. С. Выготскому, в зависимости от того, как на каждой из них применяется слово-знак. Например, различие между комплексом и понятием заключается именно в том, что первое из этих двух обобщений «является результатом одного функционального употребления слова, другое возникает как результат совершенно иного функционального применения этого слова»[1]. Так — конкретно — реализуется теория знаковых средств-стимулов.

Слово-знак может служить средством для различных интеллектуальных операций. Именно оно, как пишет автор, является средством и «производящей причиной», в частности, абстрагирования, анализа и синтеза.

Объяснительным принципом и в отношении «высших» интеллектуальных функций остается функциональное употребление слова-знака. Очень убедительно это обнаруживается, например, в том толковании, которое дается основной особенности детского комплексного мышления.

По мнению Л. С. Выготского, важнейшая характерная черта детского мышления в комплексах состоит в том, что слова ребенка совпадают со словами взрослого

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 153, 154, 141 и др. Его же. Психология подростка, стр. 412, 417, 427 и др.

в их предметной отнесенности, т. е. они обозначают одни и те же предметы, но не совпадают в своем значении. Вот почему в процессе речевого общения детей и взрослых возможно их взаимопонимание. Сам по себе указанный факт, действительно, очень важен, поскольку речь идет о чувственно данных предметах. Л. С. Выготский совершенно справедливо придает ему большое значение. Но все дело в интерпретации отмеченного факта.

Главным результатом этих исследований признается выяснение того обстоятельства, что ребенок мыслит в качестве значения слова те же самые предметы, что и взрослый, но он мыслит «*то же* самое *содержание* иначе, иным способом, с помощью иных интеллектуальных операций»[1]. (Это реализация в психологии мышления того совсем общего положения, — о котором говорилось выше, — что знак ничего не меняет в «объекте психологической операции».)

Такой результат соответствует основному замыслу работы, заключающемуся прежде всего в доказательстве того, что формы, операции, механизмы детского мышления — вопреки взглядам традиционной психологии — тоже изменяются и развиваются по мере развития самого ребенка (см. выше). Однако правильно критикуя тех, кто признает изменение лишь содержания детского мышления и отрицает развитие его форм и операций, Л. С. Выготский вместе с тем — в данном исследовании — только оборачивает этот тезис. Он устанавливает развитие интеллектуальных операций, принимая неизменным содержание мышления[2].

---

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 142, 137 и др. (подчеркнуто мною — *А. Б.*). Аналогичная мысль высказана и в связи с описанием функциональной методики двойной стимуляции: задача на классификацию, предлагаемая для решения испытуемому, остается на всех этапах эксперимента постоянной величиной, «одной и той же» (там же, стр 113, 109 и др). В обоих случаях — в генетическом и в функциональном планах — реализован одинаковый принцип.

[2] Правда, в другом, дополнительном исследовании Л. С. Выготский ставит себе целью учесть и «перестройку» содержания мышления, однако эта работа занимает очень незначительное место в его творчестве и никак не меняет выводов автора из его первого основного исследования детских понятий. См.: Л. С. Выготский. Психология подростка, стр. 304 и след.

Совершенно очевидно, что при такой постановке проблемы объект мышления (неправомерно отождествляемый Выготским с содержанием) понимается как абсолютно неизменный, неподвижный, не преобразуемый по ходу деятельности субъекта и не изменяющийся в процессе взаимодействия его с субъектом, в процессе познания. Но взаимодействие субъекта с объектом (в познании и вообще в любой деятельности), как известно, предполагает, в частности, определенное преобразование объекта — исходной *основы* их взаимодействия — и соответствующее изменение субъекта (его познавательной деятельности) под влиянием и воздействием объекта. На каждом новом этапе мыслительного процесса объект необходимо видоизменяется субъектом и выступает для него в ином, новом качестве, в новых свойствах и отношениях [1]. Это и есть преобразование объекта, в результате чего объект восстанавливается во всей своей конкретности. В процессе познания субъект *преобразует* чувственные данные объекта, не выявляющие в чистом виде существенные его свойства, и мысленно *восстанавливает* объект. Только на такой основе могут осуществляться все более адэкватное отражение предмета и — соответственно — развитие, обогащение субъекта в ходе его деятельности. Тот факт, что в процессе взаимодействия субъекта с объектом *объект выступает* каждый раз все *в новом качестве,* и означает прежде всего, что он (объект) все время *по-новому воздействует,* влияет на субъекта и иначе детерминирует результат его познания. «...Каждый шаг мышления, будучи обусловлен объектом, по-новому раскрывает объект, а изменение этого последнего в свою очередь необходимо обусловливает новый шаг мышления...» [2]. Одна и *та же* вещь (явление, процесс и т. д.), становясь объектом мышления и включаясь в процессе его в различные системы существенных для нее, объективных связей (что, конечно, никак не превращает ее в совсем другую вещь), выступает в *разных* качествах и соответственно определяет протекание мыслительной деятельности. В таких усло-

---

[1] См.: С. Л. Рубинштейн. Бытие и сознание. М., Изд-во АН СССР, 1957.

[2] С. Л. Рубинштейн. О мышлении и путях его исследования. М., Изд-во АН СССР, 1958, стр. 136 и др.

виях закономерно изменяется, в частности, и содержание последней. Человек познает все новые качества, свойства, отношения объекта.

Существенная — в любой деятельности — роль объекта, его влияние и воздействие на субъекта не реализуется вне их взаимодействия, в котором изменяется и развивается не только субъект, но преобразуется и сам объект. Без такого их *взаимодействия* не может быть и *воздействия* объекта на субъекта, детерминации познания объектом.

Итак, без определенного преобразования[1] объекта (в вышеуказанном смысле) невозможно никакое взаимодействие с ним субъекта, значит, невозможно и адэкватное познание, отражение объекта в процессе познавательной деятельности, — какими бы средствами, способами и т. д. она ни осуществлялась.

Если признавать тем не менее, что содержание мышления, его объект и т. д. абсолютно не изменяются в ходе взаимодействия субъекта с объектом, полагая, что «то же самое содержание» можно мыслить с помощью разных интеллектуальных операций, то сразу же приходится столкнуться с неразрешимой проблемой: чем и каким образом детерминируется тогда функционирование указанных мыслительных операций, неизбежно оторванных от своего объекта, поскольку он все время остается совершенно неизменным?

Совсем неизменяемый — в ходе деятельности субъекта — объект в лучшем случае может оказывать только некое *постоянное*, всегда одинаковое влияние на субъекта на всех без исключения стадиях его познавательного процесса, как бы существенно они ни отличались друг от друга. Но объяснению подлежит именно то, почему на разных фазах (в функциональном или генетическом смысле) мыслительной деятельности функционируют соответственно различные интеллектуальные операции, в чем и почему одна такая стадия отлична от другой и т. д. Детерминация мышления объектом (из-за его абсолютной неизменности) в луч-

[1] Одна из попыток реализовать это общее положение о преобразовании (и последующем восстановлении) познаваемого объекта отражена в наших статьях в «Докладах АПН РСФСР», 1957, № 2 и в сб. «Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения». М., изд-во АН СССР, 1960.

шем случае может остаться *неспецифической* и, значит, не объясняет всей сути дела. Следовательно, помимо объекта, помимо взаимодействия субъекта с объектом (или наряду с ним) нужна еще какая-то дополнительная причина. Вот тут-то и приходят на помощь те знаковые стимулы-средства, о которых говорилось выше.

Внутренняя логика такой концепции закономерно приводит к тому, чтобы заполнить этот *прорыв в детерминации* мышления с помощью подобных «стимулов-средств». Они-то и используются в качестве средств «направления» интеллектуальных операций (анализа, синтеза и т. д.) и даже в качестве их «производящей причины». Вспомним, например, что функционирование умственных операций на разных уровнях развития мышления (в частности, комплексного и понятийного) определяется прежде всего соответственно различным уровнем функционального употребления именно слова-знака. Вот почему при таком подходе к проблеме мышление (конечно, неразрывно связанное с речью) оказывается в конце концов не столько отражением бытия, объекта, сколько производной функцией словесного знака, который, следовательно, так же внешне относится к субъекту и его деятельности, как и к самому объекту.

Л. С. Выготский, несомненно, целиком прав, поднимая со всей остротой проблему средств, способов и т. д. психической деятельности. Но при охарактеризованной выше его трактовке роли объекта в познавательной деятельности и всего процесса взаимодействия субъекта с объектом в ходе познания эти знаковые средства остаются *внешними* по отношению к самой деятельности, которую они должны «направлять» или даже причинно обусловливать. Они *оторваны* от того, средством чего они призваны стать.

Без адэкватного представления о роли объекта в деятельности субъекта нельзя до конца понять и роль «средств» в его деятельности и прежде всего в развитии его мышления.

В ходе дальнейших исследований и учитывая критику со стороны других психологов, Л. С. Выготский сам отмечает некоторые существенные недостатки своего первого исследования понятий у ребенка. По его спра-

ведливому замечанию, недостатком первой его попытки подойти к систематическому изучению развития человеческого мышления является, в частности, то, что ему еще не удалось раскрыть «связь между ступенями развития» мышления, формирования понятий[1]. Причину этой неудачи он видит прежде всего в «искусственности» поставленных им опытов с «экспериментальными» словами и понятиями[2].

Поэтому в ходе своего второго исследования — исследования развития уже не экспериментальных, а «реальных» (научных и житейских) понятий—Л. С. Выготский стремится внести некоторые существенные коррективы в разрабатываемую им теорию развития человеческого мышления.

§ 3. РАЗВИТИЕ «ЖИТЕЙСКИХ» И НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ

Второе исследование формирования понятий у ребенка, выполненное Ж. И. Шиф под руководством Л. С. Выготского, проведено в 1932—34 гг.[3]. Оно, как уже отмечалось, относится к последнему, третьему этапу творческого пути Л. С. Выготского[4]. В этот период он продолжает развивать теорию «высших» психических функций, видоизменяя и смягчая некоторые из ее исходных принципов. Теперь в центре внимания находится главным образом значение (сло́ва), отождествляемое по-прежнему с понятием; почти совсем ничего не говорится непосредственно о знаке как о «производящей причине» психического развития у человека. Почти совершенно не употребляется — за редким иск-

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 244 и др.

[2] Надо также учесть, что методика эксперимента в данном случае ориентирована на выявление только чувственных, наглядных признаков объекта, хотя для образования понятия наиболее специфично выделение именно «внечувственного» содержания в объекте.

[3] См. Ж. И. Шиф. Развитие научных понятий у школьника. М.—Л., Учпедгиз, 1935, стр. 2. Эта работа обычно рассматривается как первое в советской психологии исследование научных понятий.

[4] См. прежде всего: Л. С. Выготский. Мышление и речь. Глава VI. Исследование развития научных понятий в детском возрасте. Опыт построения рабочей гипотезы. Его же. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте. В его кн. «Умственное развитие детей в процессе обучения. Сборник статей». М — Л., Учпедгиз, 1935.

лючением[1] — даже самый термин «культурное развитие» и еще реже упоминается биологическая, натуральная природа «низших» психических функций. Речь идет в основном просто о высших и низших (элементарных) функциях обычно вне непосредственного противопоставления социального (культурного) биологическому, натуральному.

Поэтому в дополнение к прежним возникают некоторые новые проблемы. Л. С. Выготский ставит их с большой остротой и стремится найти им решение в рамках своей концепции. Основная из них — *«обучение и развитие»,* наиболее резко поставленная еще в первых работах В. Штерна, К. Коффка, Ж. Пиаже и др. и весьма актуальная до сих пор.

Дело в том, что трактовка слова-знака как производящей причины человеческой психики по существу *снимает* проблему усвоения и обучения, даже если при этом иногда все же специально говорится о важности усвоения, воспитания, обучения и т. д. Если социальный по происхождению знак является причиной человеческой психики вообще, то тем самым он уже выступает, в частности, и как причина его «усвоения» ребенком; никаких дополнительных факторов и условий здесь больше не требуется. Слово-знак *не* столько *усваивается* детьми — в специальных условиях, — сколько просто «вовлекается», *«включается»* в их поведение (вначале натуральное).

В дальнейшем Л. С. Выготский как будто бы все меньше говорит непосредственно о знаке, рассматриваемом в качестве производящей причины «высших» психических функций, и на передний план все более выступает для него проблема обучения. Это вопрос о специальном, дополнительном факторе, обеспечивающем освоение слов-знаков, значений, понятий и т. д., вообще культуры (в то время как до сих пор считалось, что их усвоение происходит как бы автоматически, механически, само собой). Проблема «обучения и развития» является новой для Л. С. Выготского; она закономерно возникает лишь на третьем этапе его творческого пути, хотя некоторые предпосылки для

---

[1] См., например Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 206 и 223.

нее легко можно обнаружить во многих из его предыдущих работ.

Эту очень общую проблему Л. С. Выготский стремится разрешить на материале, относящемся к частной, но весьма важной области — соотношению житейских и научных понятий у ребенка (последние из которых заведомо требуют специального, систематического обучения).

В своем втором исследовании формирования понятий Л. С. Выготский стремится реализовать в психологии мышления принцип развития. Он ставит перед собой цель показать, что понятия, значения слов — вопреки Н. Аху и др. — *развиваются*, а не просто усваиваются ребенком сразу «в готовом виде», что в момент первоначального усвоения нового слова процесс развития соответствующего понятия не заканчивается, а только начинается.

Со своей общей точки зрения на развитие «высших» психических функций Л. С. Выготский ставит проблему формирования у школьников особого рода понятий, которые он называет *научными* или неспонтанными и отличает их от «житейских» или «спонтанных». Эти последние были изучены в уже упоминавшихся работах Ж. Пиаже, который пришел к выводу, что главной особенностью спонтанных понятий является отсутствие в них единой системы. Этим определяются все их остальные свойства.

Ж. Пиаже в своих ранних исследованиях установил, что наиболее характерным для мышления ребенка в возрасте от 7—8 до 11—12 лет является неспособность осознать те операции, которые он, однако, выполняет совершенно правильно, если их выполнение не требует от него специального осознания. Например, дети не могут понять и осознать, что значат слова «потому что» даже в таком простом предложении, как: «я не пойду завтра в школу, потому что я болен». На прямой вопрос о том, что означает здесь «потому что», они отвечают: «это значит, что он болен» и т. д., хотя в обычных условиях они часто и верно используют тот же союз, т. е. употребляют его «спонтанно», неосознанно, автоматически, непроизвольно. Эта особенность «детской логики» обнаружилась еще и в другом характерном факте. Дети 7—8 лет не могут правильно дополнить фразу, например, та-

кого типа: «Человек упал с велосипеда, потому что...» Они заканчивают ее следующим образом: «человек упал со своего велосипеда, потому что он упал и потому что он очень ушибся» («потому что сломал себе руку» и т. д.).

Поэтому Ж. Пиаже характеризует «спонтанное» детское мышление (т. е. еще не «социализованное», не испытавшее на себе влияния мысли взрослых) как неосознанное и непроизвольное. Это целиком относится и к детским «спонтанным» представлениям и понятиям. В отличие от них, по мнению Ж. Пиаже, может быть выделена еще и другая группа детских понятий, которые возникли под решающим воздействием знаний, усвоенных ребенком от окружающих. Таковы «неспонтанные» понятия, формирующиеся у детей в процессе, например, школьного обучения. (Они-то и стали предметом исследования Ж. И. Шиф).

Резко разграничивая обе эти группы детских представлений и понятий, Ж. Пиаже вместе с тем устанавливает, что и спонтанные и неспонтанные понятия ребенка имеют также некоторые общие, сходные черты (например, подолгу, в течение нескольких лет сохраняются в сознании детей; имеют глубокие корни в мысли ребенка и т. д.). Эти положения Ж. Пиаже Л. С. Выготский считает «в основном верными»[1], но он категорически выступает против его другого итогового тезиса, содержащего три следующих момента.

Во-первых, как отмечает Л. С. Выготский, Ж. Пиаже в конечном счете склоняется к выводу о том, что только спонтанные представления и понятия ребенка могут служить источником непосредственного знания о качественном своеобразии детской мысли. Неспонтанные же понятия ребенка, сложившиеся под влиянием окружающих его взрослых, отражают, по мнению Ж. Пиаже, не столько особенности самого детского мышления, сколько степень и характер усвоения им мыслей взрослых. Во-вторых, Ж. Пиаже в конечном итоге только разграничивает спонтанные и неспонтанные понятия, но не видит того, что́ их объединяет в единую систему понятий, складывающуюся в ходе умственного развития ребенка; он видит только разрыв, но не связь между

[1] См.: Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 170 и след.

ними. Это приводит, в-третьих, к тому, что между спонтанными и неспонтанными понятиями, т. е. между предшествующими и последующими стадиями умственного развития детей не усматривается никаких отношений, кроме постоянного и непрерывного антагонизма, конфликта и механического вытеснения первых вторыми. Новое в развитии (неспонтанные понятия) возникает извне, а не на основе предыдущих этапов эволюции (спонтанных понятий). Это запутывает всю теорию Ж. Пиаже в неразрешимом противоречии.

Л. С. Выготский, отметив наиболее слабое место в концепции Ж. Пиаже, ставит себе целью опровергнуть эти три ошибочных положения и противопоставить им иное понимание умственного развития ребенка. Он пишет: «Задачи настоящего исследования и в части построения рабочей гипотезы и в части ее проверки с помощью эксперимента заключаются прежде всего в преодолении этих трех описанных выше фундаментальных ошибок одной из сильнейших современных теорий» [1], т. е. теории Ж. Пиаже.

Говоря о научных понятиях в отличие от житейских, Л. С. Выготский имеет в виду «подлинные, несомненные, истинные, настоящие» понятия, т. е. понятия в собственном и обычном смысле слова (например, как они определяются в логике, гносеологии и т. д.). Поэтому суть научного понятия он характеризует словами К. Маркса: «Если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня» [2], имея в виду, что в понятии отражается сущность предмета. Примером могут служить понятия эксплуатации, революции, закона Архимеда и т. д.

Вторую, отличную от них группу понятий, формирующихся у детей, Л. С. Выготский условно называет житейскими или спонтанными «в силу их происхождения из собственного жизненного опыта ребенка» [3]. Нередко он прямо их отождествляет с комплексными формами мышления, как они были охарактеризованы в его первом исследовании детских понятий (см. выше, § 2). Примером

---

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 174 и след.

[2] См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., 2-е издание, т. 25; ч. II, стр. 384.

[3] См.: Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 169.

может служить «понятие» брата, как оно известно дошкольнику и младшему школьнику.

Проблема, по Л. С. Выготскому, состоит прежде всего в том, чтобы выяснить, распространяются или нет основные закономерности развития житейских понятий (установленные Ж. Пиаже в ходе изучения спонтанного мышления детей) — неосознанность, непроизвольность и т. д. — также и на научные, т. е. неспонтанные понятия. Он выдвигает гипотезу, что следует дать в целом отрицательный ответ на этот вопрос, поскольку научные понятия в процессе их формирования у школьников не повторяют (по крайней мере, в некоторых отношениях) пути развития житейских понятий, а развиваются своеобразно и как-то иначе. (Вместе с тем предполагалось, что между ними в ряде пунктов есть и существенное сходство).

Основной исходный вопрос автором формулируется в конечном счете совсем кратко: «понятие «брат» — это типичное житейское понятие, на примере которого Пиаже сумел установить целый ряд особенностей детской мысли, как неспособность осознания отношений и т. п., и понятие «эксплуатация», которое ребенок усваивает в процессе обучения системе обществоведческих знаний, — развиваются по одинаковым или по различным путям»[1].

Исследование Ж. И. Шиф, проведенное в рамках такой постановки проблемы, установило следующий основной факт, по мнению Л. С. Выготского, подтверждающий выдвинутую им гипотезу. Развитие научных понятий у детей — при прочих равных условиях (возраст и т. д.) — «опережает развитие спонтанных», т. е. житейских понятий. В первом из указанных двух случаев «уровень мышления» ребенка оказывается более высоким. Этот *основной* факт заключается прежде всего в том, что однородные задачи решаются младшими школьниками по-разному — в отношении научных и житейских понятий.

Например, в случае научных понятий дети в большинстве экспериментов правильно заканчивали фразы, обрывающиеся на словах «потому что». Так, предложение «В СССР возможно вести хозяйство по плану, потому

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 181.

что...» они дополняли словами «...в СССР нет частной собственности — все земли, фабрики, заводы, электростанции в руках рабочих и крестьян». И наоборот, в случае житейских понятий те же дети не могли (как и в опытах Ж. Пиаже) правильно закончить фразы, построенной аналогичным образом. Например, предложения «Корабль затонул в море, потому что...» или «Велосипедист упал с велосипеда, потому что...» не получали адэкватного окончания. Значит, научные (неспонтанные) понятия у детей обладают иными особенностями, чем спонтанные (житейские) понятия.

Л. С. Выготский следующим образом *объясняет* невозможность для младшего школьника решить задачу с житейскими понятиями (т. е. дополнить незаконченную фразу). Эта задача требует от ребенка «осознанно и произвольно сделать то, что спонтанно и не произвольно ребенок делает каждый день неоднократно»[1] и без особых затруднений. Если бы школьник 8—9 лет сам видел, как упал велосипедист, он бы, конечно, не сказал, что тот упал и сломал ногу, потому что его свезли в больницу (хотя в ходе решения, казалось бы, аналогичной задачи он говорит нечто подобное). Поэтому на вопрос о том, чего не хватает детям для правильного решения таких задач, автор отвечает: осознанности и произвольности в употреблении житейских понятий. Очевидно, и наоборот: если ребенок верно решает аналогично построенные задачи, но уже с научными понятиями, то последние — как следует предположить, с такой точки зрения, — должны обладать прежде всего именно «осознанностью и произвольностью в их употреблении». Этот вывод (в конечном итоге) и делает Л. С. Выготский.

Объясняя факт правильного решения детьми того же возраста задачи с научными понятиями, Л. С. Выготский пишет, что в данном случае — в отличие от предыдущего — «вся эта работа над понятиями, весь процесс их образования прорабатывался ребенком *в сотрудничестве со взрослым,* в процессе обучения»[2]. Взрослый (т. е. учитель), работая с учеником на уроках обществоведения, объяснял, сообщал знания, спрашивал, исправлял,

---

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 226 и след.
[2] Там же, стр. 226—227 (Подчеркнуто мною — *А. Б.*).

заставлял самого ученика объяснять и т. д. Ребенок учился у взрослого, «подражал» ему и потому в результате смог «в сотрудничестве осознать и произвольно употреблять»[1] соответствующие научные понятия (причинности и т. д.). Действуя теперь «с помощью учителя», дети могут осознанно и произвольно (намеренно) оперировать научными понятиями и, значит, правильно заканчивать фразы, оборванные на союзе «потому что».

Следовательно, «существенное отличие» — по словам Л. С. Выготского — между обеими группами понятий у детей определяется прежде всего тем, что научные понятия у школьника развиваются в сотрудничестве со взрослым, в процессе обучения.

С этой точки зрения Л. С. Выготский выделяет и анализирует наиболее характерные признаки научных понятий, формирующихся у ребенка. Он главным образом устанавливает две категории их свойств: 1) связанные с их осознанностью (и произвольностью); 2) определяемые соотношением абстрактного и конкретного, общего и частного. О первой группе их признаков уже говорилось; перейдем теперь ко второй.

В соответствии с довольно распространенной тогда (да и теперь) традицией Л. С. Выготский обычно рассматривает конкретное просто как наглядное, непосредственно данное, чувственное (в свою очередь, нередко отождествляемое с эмпирическим). В таком смысле он пишет о недостаточной насыщенности конкретным, о вербализме как основной опасности на пути формирования научного понятия у ребенка. Лишь постепенно — по мере развития — на смену вербализму «приходит конкретизация». В качестве *определяющего* фактора формирования научных понятий выступает их «первичное вербальное» (словесное) определение, которое *затем* «нисходит до конкретного, до явления». Поэтому научные понятия несравнимо слабее, чем житейские, связаны с «эмпирическим содержанием», с личным опытом, которым обладают усваивающие их школьники.

Таким образом, сопоставляя научные и житейские понятия по их двум наиболее характерным признакам,

---

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 227 и др.

Л. С. Выготский в порядке обобщения полученных фактов приходит к следующему выводу: «Развитие научных понятий начинается в сфере *осознанности* и произвольности и продолжается далее, прорастая вниз в сферу личного опыта и конкретности. Развитие спонтанных (житейских — *А. Б.*) понятий начинается в сфере *конкретности* и эмпирии и движется в направлении к высшим свойствам понятий: осознанности и произвольности» [1].

Обе эти категории свойств научных понятий у детей — осознанность и отвлеченность (абстрактность) — обусловлены, по мнению автора, тем, что такие понятия (в отличие от житейских) развиваются у ребенка в процессе его обучения не изолированно друг от друга, «подобно гороху, насыпаемому в мешок», а в целостной единой системе. Л. С. Выготский справедливо исходит из того общего положения, что всякое научное понятие необходимо предполагает определенную систему других понятий и категорий, внутри которой оно только и имеет смысл. Наиболее естественным отношением между понятиями (значениями слов) он считает «отношение общности». В качестве примера приводится отношение типа род-вид: растение-цветок-роза. Взаимосвязь между понятиями рассматривается как отношение общности, поскольку всякое понятие есть обобщение. Поэтому обобщение и системность понятий настолько непосредственно вытекают одно из другого, что нередко вообще не различаются.

В конечном итоге, заключает Л. С. Выготский, основной причиной, которая полностью определяет различие в *психологической* природе научных и житейских понятий у ребенка, является именно наличие или отсутствие *системы* в них [2]. Поэтому все свойства научных понятий, формирующихся у школьника в ходе обучения, непосредственно обусловлены их системностью.

Л. С. Выготский пишет, что «осознание» этой группы понятий происходит у детей *через образование системы* понятий, основанной на определенных отношениях общности, и что осознание приводит к их произволь-

---

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 232 и след. (подчеркнуто мною — *А. Б.*).

[2] См. там же, стр. 250, 195 и др.

ности[1]. В результате дети могут намеренно и произвольно заканчивать фразы, оборванные на союзе «потому что». Осознанность и систематичность являются, по его словам, «в полной мере синонимами» в отношении научных понятий, поскольку обобщение означает одновременно осознание и систематизацию понятий. Только внутри определенной системы научное понятие может быть правильно осмыслено, осознано и произвольно применено. (Подобно этому неосознанность — в выше указанном смысле — житейских понятий он вслед за Ж. Пиаже выводит из их «несистематичности» и полагает, что спонтанность, неосознанность и несистематичность являются тремя различными словами для обозначения одного и того же в природе житейских понятий.)

Второе свойство научных понятий у ребенка — абстрактность, недостаточную насыщенность конкретным — Л. С. Выготский тоже объясняет наличием определенной системы в понятиях. Вне системы в понятиях (житейских) могут быть установлены только «эмпирические связи» и, наоборот, лишь в системе понятий (научных) становятся возможными «надэмпирические связи».

Таким образом, в отличие от житейских понятий (не объединенных в систему, неосознанных и конкретных) Л. С. Выготский рассматривает научные понятия детей, формирующиеся у них в процессе *обучения,* как существующие только в определенной *системе* и потому *осознанные* и *отвлеченные* (абстрактные).

Все свойства научных понятий школьников автор связывает с отношением этих понятий к *объекту.* Различие между обеими группами понятий так или иначе связано тоже с их различным отношением к объекту. Отношение житейского понятия к объекту трактуется как непосредственное; и наоборот, отношение научного понятия к своему объекту становится, по мнению Л. С. Выготского, опосредствованным, поскольку «одновременно» с отношением к предмету оно включает

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 197 и др. Проблема осознания, вообще сознания выходит за рамки обсуждаемой здесь темы мышления и потому не может быть специально рассмотрена. Однако надо учитывать, что Л. С. Выготский, как уже отмечалось, считал ее одной из важнейших.

в себя *также* и отношение к другому понятию, вообще связи с другими понятиями, объединенными в той же системе. Например, отношение слова «цветок» к предмету у ребенка, не знающего еще слов «роза», «фиалка» и т. д., и у ребенка, знающего эти слова, оказывается совершенно иным.

Таковы некоторые, но особенно существенные свойства научных понятий школьника, характеризующие их принципиальное *отличие* от житейских понятий, формирующихся у детей того же возраста. Это различие между ними становится, в конечном итоге, *противоположностью,* поскольку обе группы понятий развиваются в противоположных направлениях[1]. «...Научное понятие в житейской ситуации окажется так же несостоятельно, как житейское понятие в научной ситуации»; научное понятие окажется слабым в такой ситуации, где житейское понятие окажется сильным, и наоборот[2].

Однако цель этого исследования, сформулированная Л. С. Выготским уже при постановке проблемы, заключается, как мы видели, не только в том, чтобы показать различие, «разрыв» между обеими группами понятий у ребенка, но и раскрыть (в противоположность Ж. Пиаже) *связь,* единство, то *общее* между ними, что их объединяет в единую систему понятий.

Л. С. Выготский вообще стремится показать, что не только житейские, но и научные понятия у ребенка должны обнаружить все основные качественные особенности детского мышления на данной ступени «возрастного развития». Научные понятия не усваиваются формально и не просто заучиваются детьми, а возникают и складываются, по выражению автора, с помощью величайшего напряжения всей активности их собственной мысли — подобно житейским понятиям. Научные понятия нельзя просто «внести» в сознание ребенка извне.

Общим для обеих групп понятий является также и «закон развития значений слов» ,т. е. понятий. Согласно этому закону, образование научных понятий — в такой же степени, как и житейских, — не заканчивает-

---

[1] См.: Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 229, 230 и мн. др.

[2] См.: Л. С. Выготский. Умственное развитие детей в процессе обучения, стр. 112.

ся, а только начинается в тот момент, когда ребенок впервые усваивает новое для него значение или термин, являющийся носителем научного понятия. Именно в процессе развития научных понятий у школьника особенно отчетливо обнаруживается их связь (точнее, взаимосвязь) с житейскими понятиями.

Л. С. Выготский предпринимает интересную попытку показать, что формирование научных понятий должно необходимо «опираться на известный уровень созревания спонтанных»[1], т. е. житейских понятий, и происходить только на их основе. Развитие научных понятий становится возможным лишь тогда, когда житейские понятия ребенка достигли определенного уровня, свойственного началу школьного возраста.

Л. С. Выготский устанавливает вместе с тем также и обратную зависимость житейских детских понятий от научных, поскольку последние опережают (по крайней мере, в некоторых отношениях) житейские понятия и знаменуют более высокий уровень мышления. По словам автора, житейские понятия как бы догоняют опередившие их научные понятия и сами поднимаются на их уровень. Значит, то, что вначале было свойственно научным понятиям ребенка, например, осознанность и произвольность в их применении, постепенно должно стать достоянием всех житейских детских понятий. Именно так Л. С. Выготский объясняет установленный в исследовании факт, что впоследствии — по мере своего умственного развития — ребенок начинает правильно заканчивать фразы уже и с житейскими понятиями, обрывающиеся на союзе «потому что» (хотя раньше он это делал только в отношении научных понятий). Научные понятия у детей как бы «проторяют», подготавливают путь формирования для житейских, определяют направление и «зону их ближайшего развития» (см. дальше).

Таква разработанная Л. С. Выготским теория развития научных понятий в детском возрасте. Нередко представляется, что в целом она соответствует, по крайней мере, некоторым основным и довольно-таки очевидным фактам.

---

[1] См.: Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 175—176, 180, 196, 253 и др.

В самом деле, к примеру, разве не бесспорно, что специальное обучение системе научных понятий начинается именно в школе и что «сотрудничество со взрослым» (учителем) играет здесь столь важную роль?! И разве нельзя по этому принципу отличать научные понятия у детей от житейских?! С другой стороны, ведь действительно разделение детских понятий на научные, т. е. абстрактные, отвлеченные и на житейские, т. е. конкретные (здесь: наглядные) как будто бы во многом совпадает с различием между мышлением и чувственным познанием и уже по одному этому кажется правильным.

Тем не менее эта теория уже в своей основе наталкивается на очень большие трудности.

Прежде всего необходимо выяснить, насколько удалось устранить тот заостренный дуализм между спонтанными и неспонтанными понятиями, который столь характерен для всей концепции Ж. Пиаже.

Проанализируем установленную Л. С. Выготским взаимосвязь между детскими житейскими и научными понятиями с точки зрения их осознанности и произвольности, т. е. первого свойства научных понятий. Научные понятия автор называет высшими (в противоположность низшим — житейским), поскольку они непосредственно связаны с «высшими» психическими функциями — осознанными и произвольными, и считает своей задачей найти переход от низших функций к высшим на примере обеих групп детских понятий. Он исходит из того положения, что высшие, научные понятия могут возникнуть в голове ребенка «не иначе, как *из* существовавших прежде *более низких* и элементарных типов обобщения», т. е. из житейских понятий и им предшествующих образований, но во всяком случае не могут быть «внесены в сознание ребенка *извне»*[1]. Л. С. Выготский понимает, что научные понятия могут возникнуть у детей только на основе преемственности умственного развития (именно с таких позиций он и критикует концепцию Ж. Пиаже).

С этой точки зрения Л. С. Выготский конкретизирует свою задачу и применительно к проблеме осознания (понятий). По его мнению, общий закон развития состоит в том, что осознание и овладение (произволь-

---

[1] См.: Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 176 и др. (подчеркнуто мною — *А. Б.)*.

ность) свойственны только высшей ступени в развитии какой-либо психической функции. Поскольку они возникают поздно, «им необходимо должна *предшествовать* стадия неосознанного и непроизвольного функционирования данного вида деятельности сознания. Чтобы осознать, надо *иметь* то, *что* должно быть осознано»[1]. И в области детского мышления развитие также состоит именно в прогрессирующем осознании понятий и операций собственной мысли[2]. Поэтому он стремится доказать, что «система и связанная с ней осознанность привносится в сферу детских понятий не извне, вытесняя свойственный ребенку способ образования и употребления понятий, но что сами они *предполагают* уже наличие достаточно богатых и зрелых детских понятий, без которых ребенок *не имеет* того, *что* должно стать предметом его осознания...»[3], т. е. предполагают наличие житейских понятий. Вполне очевидно, что во всех случаях здесь имеется в виду не столько осознание объекта, сколько осознание *непосредственно* представлений, понятий, умственных операций и т. д.

Эти и подобные им положения Л. С. Выготского необходимо приводят к совершенно определенному пониманию взаимосвязи между детскими житейскими и научными понятиями. Если высшие (научные) понятия возникают из элементарных, т. е. прежде всего из житейских понятий, если далее для осознания чего-то надо сначала это что-то иметь и если, наконец, без житейских понятий нет «предмета осознания», то — как совершенно очевидно — соотношение между обеими указанными группами детских понятий во всяком случае можно выразить (с точки зрения их осознанности ребенком) следующей краткой формулой: научные понятия у детей суть их *осознанные житейские* понятия (научные понятия суть житейские плюс их осознание, овладение ими).

---

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 191 (подчеркнуто мною—*А. Б.*). Вообще в этой книге весь второй параграф 6-ой главы, посвященной развитию научных понятий в детском возрасте, имеет своей целью раскрыть проблему осознания именно под таким углом зрения: чтобы нечто осознать, надо сначала иметь то, что будет осознано.

[2] См. там же, стр. 187 и др.

[3] Там же, стр. 196. (подчеркнуто мною — *А. Б.*).

Правда, сам автор, насколько можно судить, нигде не делает, буквально, такого вывода, но к этому приводит основная логика его рассуждений, конкретизирующая общую формулу психических функций: «высшие» функции суть «низшие» плюс овладение ими (см. выше § 1). Например, как уже отмечалось, с таких позиций в его книге «Мышление и речь» рассматривается проблема осознания, когда она разбирается в контексте обсуждаемых здесь вопросов. Другой аргумент: поскольку развитие (в частности, умственное) трактуется прежде всего как «развитие осознания»[1] навыков, операций и т. д., то возникновение и развитие научных понятий у детей закономерно должно выступить именно как осознание житейских понятий. Наконец, в некоторых случаях прямо формулируется такая же постановка проблемы. Приведем один из примеров: «Осознать можно только то, что имеешь... *Если* ребенок... уже выработал спонтанное (житейское—*А. Б.*) применение «потому что», он может в сотрудничестве (со взрослым — *А. Б.*) *осознать его* и произвольно употреблять. Если он даже в спонтанном (житейском—*А. Б.*) мышлении не овладел еще отношениями, выраженными союзом «хотя», естественно, что он и в научном мышлении не может осознать того, что *не* имеет...»[2]

Вообще *поскольку* научные понятия ребенка трактуются как осознание представлений, понятий, операций и т. д., они могут возникнуть как осознание *только* житейских понятий, а не чего бы то ни было другого (ничего другого просто нет). Вот почему осознанность и произвольность понятий иногда прямо выступают как «недоразвитые свойства *спонтанных»*[3], т. е. житейских понятий.

Вывод о том, что научные понятия у детей суть их осознанные житейские понятия, и его обоснование важны здесь прежде всего именно для характеристики *преемственности* в умственном развитии человека. В этом с наибольшей отчетливостью выступает такая

---

[1] См.: Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 215, 214 и др.
[2] Там же, стр. 227 и след. (подчеркнуто мною — *А. Б.*).
[3] Там же, стр. 232 (подчеркнуто мною — *А. Б.*).

преемственность, поскольку осознанность признается первой и главной особенностью понятий «высшего типа». Как уже отмечалось, проблема сознания выходит далеко за рамки обсуждаемой здесь темы мышления и потому не может быть специально рассмотрена. Однако совершенно *независимо* от того, правильна ли трактовка Л. С. Выготским сознания и осознанности, в этой его трактовке одновременно содержится и его понимание преемственности умственного развития.

Если научные понятия возникают из житейских понятий и являются их «осознанием», то в них должны быть использованы (в «снятом» виде) и развиты все положительные свойства житейских понятий, существенные и для дальнейшего умственного развития. Иначе это последнее лишается преемственности и становится невозможным. Во всяком случае необходимо иметь в виду следующее. По данным Ж. Пиаже, а затем Л. С. Выготского и Ж. И. Шиф, как уже отмечалось, младшие школьники не могут правильно закончить фразы с житейскими понятиями, обрывающиеся на союзе «потому что», но зато в обычных для них житейских условиях они верно оперируют теми же понятиями, т. е. оперируют правильно (но неосознанно, «спонтанно»). Последнее автором признается за положительную сторону детских житейских понятий.

Логично предположить, что поскольку житейские понятия осознаются и «преобразуются» в научные, они вместе с тем не утрачивают вовсе, а развивают и свои прежние положительные, «сильные» качества. В житейской ситуации научные понятия детей должны быть не только не слабее, а наоборот, сильнее и совершеннее. Однако Л. С. Выготский приходит к другому выводу.

Автор, как уже отмечалось, доводит различия между обеими группами детских понятий до уровня противоположностей. Сила житейских понятий оказывается слабостью (не силой!) научных понятий и обратно. По его словам, например, научные понятия у ребенка в иной (т. е. житейской) ситуации окажутся такими же несостоятельными, как житейские понятия — в научной ситуации[1] (хотя, казалось бы, правильно только

---

[1] См.: Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 235—236 и др.

второе, но никак не первое). «...Научные понятия в *спонтанных* (житейских, неосознанных — *А. Б.*) построениях детей будут очень *бедны*... Ребенок в спонтанном (житейском — *А. Б.*) суждении высказывается чрезвычайно *немного* в отношении научных понятий, т. е. здесь именно та сфера, когда научное понятие обнаруживает свою слабость у ребенка» [1].

Таким образом, анализ отношений между детскими житейскими и научными понятиями в аспекте их первого свойства — *осознанности* — показывает, что их взаимосвязь характеризуется прежде всего двумя положениями: 1) научные понятия ребенка — это его осознанные житейские понятия; 2) научное понятие оказывается слабым и несовершенным там, где житейское обнаруживает свою силу и состоятельность (и наоборот). Из первого положения с необходимостью должно было бы вытекать, что научные, т. е. «высшие» понятия, развиваясь из «низших», используют — в «снятом» виде — и развивают всё совершенство житейских понятий и потому остаются адэкватными, применимыми также и в «житейских ситуациях» (а не только в научных). Однако второе положение начисто отвергает такую постановку проблемы, утверждая, что научные понятия неадэкватны именно в житейских условиях, точнее: ребенок, овладевший на основе житейских понятий научными понятиями, все же неспособен применить их в «житейской ситуации».

Это противоречие выступает также и в другом случае, если обратиться ко второму свойству детских житейских и научных понятий — их *конкретности* и абстрактности.

Л. С. Выготский характеризует житейские понятия детей как конкретные, т. е. в его понимании, чувственные, эмпирические и т. д. Научные понятия ребенка он рассматривает как абстрактные, не насыщенные конкретностью и обусловленные их «первичным вербальным определением». По мнению автора и по существу всего

---

[1] Л. С. Выготский. Умственное развитие детей в процессе обучения, стр. 112 (подчеркнуто мною — *А. Б.*). В данном случае автор высказывает свои мысли в виде предположения, но именно построение гипотезы — еще до получения новых фактов — особенно отчетливо обнаруживает логику теории, приводящей к такому предположению.

собранного им богатого материала, такая классификация понятий во многом соответствует двум формам человеческого познания: чувственному познанию и мышлению. Он, например, прямо пишет: «...с логической точки зрения разграничение спонтанных (житейских—*А. Б.*) и неспонтанных детских понятий *совпадает* с различением эмпирических и научных понятий» [1].

Если житейские понятия рассматривать как восприятия и представления или хотя бы как особую их разновидность, то становится совсем ясным положение Л. С. Выготского о том, что научные понятия ребенка возникают из житейских и на их основе. Первично мышление формируется у детей на базе чувственного познания. Последнее, в свою очередь, развивается дальше вместе с мышлением и под его (обратным) влиянием. В процессе умственного развития ребенок не только не становится «слабее» или беднее в «житейской ситуации», т. е. в сфере житейских понятий (точнее, в области восприятий и представлений), а наоборот, он все больше обогащается и развивается также и в этом отношении. Пока что все очевидно и тривиально. Однако и здесь возникает противоречие, когда — как и в случае с «осознанностью» понятий — выдвигается другое, несовместимое с предыдущим положение: «то, в чем сильны научные понятия, слабы житейские, и *обратно* — сила житейских понятий оказывается *слабостью научных»*.

Рассматриваемый в общем виде этот тезис может, однако, представляться в целом правильным, поскольку он означает действительную противоположность между чувственным познанием и мышлением. Тогда «слабость» научных понятий (т. е. мышления) в области житейских — в сфере восприятий и представлений — может означать попросту, что даже самое развитое мышление не подменяет и не делает излишним чувственное познание. Но конкретный смысл, который вкладывается автором в рассматриваемый тезис, — совсем иной.

По мнению Л. С. Выготского, как уже отмечалось, противоположность обеих групп детских понятий есть прежде всего противоположность направлений их разви-

---

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 196 (подчеркнуто мною — *А. Б.*); см. также стр. 180, 206, 229, 230, 246 и др.

тия. Формирование научных понятий *начинается* в сфере осознанности и произвольности и лишь затем «продолжается *далее,* прорастая вниз в сферу личного опыта и *конкретности»* (здесь: чувственности, наглядности и т. д.). Развитие житейских понятий начинается в сфере «конкретности и эмпирии» и затем движется в направлении к осознанности. Следовательно, развитие научных понятий у ребенка, обусловленное их первичным *вербальным* определением, *не* начинается в сфере наглядности и *чувственного* опыта (и обращается к ним лишь потом), хотя, по замечанию автора, оно все же ...опирается на житейские понятия, т. е. на наглядность и чувственный опыт, и происходит именно на их *основе.*

Л. С. Выготский неоднократно подчеркивает «слабость» научного понятия именно в отношении «применения его к бесчисленному множеству конкретных ситуаций, богатства его эмпирического содержания и связи с личным опытом» ребенка [1]. Иначе говоря, дети, овладевшие научными понятиями на основе житейских, тем не менее довольно длительный период времени не могут правильно применять их на практике и оперируют ими формально [2].

Таким образом, противоположность (в определенных пределах — оправданная) между житейскими и научными *понятиями,* между чувственным познанием и мышле-

---

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 230 и др.

[2] Необходимо сразу же оговориться. Конечно, школьник может просто вызубрить научные понятия, не связав их со своим «собственным» чувственным опытом, т. е. попросту может плохо «выучить урок» и тогда его научные понятия неизбежно будут вербальными, формальными и т. д., хотя он сможет давать им правильные определения. Однако, Л. С. Выготский с самого начала — и совершенно справедливо — ведет все свои рассуждения, исходя из единственно верной предпосылки: из «наличия соответствующих программных моментов в образовательном процессе» («ребенок хорошо занимался в школе и вопрос был проработан по программе»). Он берет явление «в чистом виде» и исходит из достаточно благоприятных педагогических условий.

Вся эта проблема выступает с предельной и бесспорной очевидностью, если в качестве житейского и научного понятий рассматривать не два разных понятия *из двух разных областей* действительности (как у Л. С. Выготского: например, брат и эксплуатация), а *одно,* но с которым ребенок знакомится сначала на «житейском уровне», а затем — на научном. Тогда преемственность и различие между тем и другим станут еще более ясными.

нием, переносится — уже совершенно неоправданно — на *субъектов,* овладевающих этими понятиями. Один из них еще владеет только житейскими понятиями, а другой — уже «обеими» группами детских понятий. Получается, что во втором случае ребенок, усвоивший научные понятия на основе житейских, как бы утрачивает последние под влиянием первичного вербального определения научных понятий и оказывается «бессильным» в житейской ситуации. Развивая свое мышление на основе чувственного познания, он на довольно длительный срок не обогащает, а подрывает и обедняет свои восприятия и представления (конечно, признается, что потом, в конечном счете, и житейские понятия «поднимаются» до высшего уровня научных).

Называя свойства научных понятий у детей «высшими», а житейских — «низшими», Л. С. Выготский условно обозначает пути их формирования как развитие (соответственно) «сверху вниз» и «снизу вверх». Анализируя аналогичный способ развития на примере детской речи, он прямо пишет, что в первом случае «*раньше* развиваются высшие, сложные свойства» и «только *позже*» возникают более элементарные, т. е. низшие, свойства [1]. Таким образом, с одной стороны, говорится, что высшее возникает и развивается на основе низшего, т. е. научные понятия формируются *на основе* житейских, мышление — на основе чувственного познания и т. д.; с другой стороны, наоборот, делается вывод, что высшее появляется раньше низшего, т. е. независимо от него и не на его основе, что научные понятия начинают формироваться на базе первичного вербального определения — не в сфере наглядности и *не на основе* чувственного опыта, что субъект, овладевший научными понятиями, вначале оказывается несостоятельным в процессе их применения и т. д. (Аналогичное противоречие сохраняется и до сих пор во всех тех теориях, которые метафизически разделяют *усвоение* и *применение* знаний, понятий и т. д.)

Это противоречие — не диалектическое — возникает не случайно. Оно заложено уже в исходных предпосылках данной теории, определяющих основные принципы деления детских понятий на житейские и научные. Оно

---

[1] См.: Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 233 (подчеркнуто мною — *А. Б.).*

появляется, конечно, не потому, что Л. С. Выготский под научными понятиями подразумевает вообще логическое мышление, а под житейскими — чувственное познание. Оно возникает лишь в силу определенного понимания соотношений между мышлением и чувственным познанием. Тезис о том, что научные понятия формируются на основе житейских, перекрывается и по существу отрицается несовместимым с ним вторым тезисом: в качестве *определяющего* поворотного момента в развитии научных понятий выступает «первичное вербальное определение», которое затем — очевидно, уже вторично — «нисходит до конкретного, до явления» [1].

Таков очевидный разрыв между восприятием и речью, в чем неоднократно упрекали Л. С. Выготского [2]. В действительности формирование чувственного образа предмета в развитии ребенка необходимо предшествует овладению словом и является существенной предпосылкой развития речи. Первичной является зависимость слова от восприятия вещи. И лишь вторично, по мере своего закрепления, слово начинает влиять на выделение определенных сторон в восприятии предмета и связывание их между собой.

Если же тем не менее абсолютизируется роль словесного определения понятий как некоего первичного фактора, то это происходит в силу видоизменения и развития некоторых основных принципов рассматриваемой теории.

Прежде *слово-знак* прямо выступало в качестве «производящей причины» высших психических функций. Теперь *значение* слова (в форме первичного вербального определения понятий) начинает играть более или менее *аналогичную* роль, поскольку оно не сразу «нисходит» до конкретного, до явления, до предмета. Так смягчается первоначальный вариант этой теории.

Первичное вербальное определение научных понятий включено в умственное развитие ребенка как непосредственно социальный фактор. Здесь конкретно выступает общая и очень важная для Л. С. Выготского проблема *«социального и индивидуального»*, в рамках которой

---

[1] См.: Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 164 (подчеркнуто мною — *А. Б.*), 165, 229, 230, 232 и мн. др.

[2] См. например, Б. Г. Ананьев. Психология чувственного познания. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960, стр. 14, 119—120 и др.

определяются принципы деления детских понятий на житейские и научные.

Л. С. Выготский исходит из того, как уже отмечалось, что житейское понятие отличается от научного в силу своего «происхождения из собственного жизненного опыта ребенка». Это, в частности, может означать, что противопоставляемые им научные понятия ребенка происходят не из его собственного жизненного опыта (или не только из него), а как-то иначе. Объяснение того, как же именно они возникают, содержится тоже в их *исходном* определении. Их развитие объясняется систематическим, «своеобразным *сотрудничеством* между ребенком и *взрослым,* которое является центральным моментом в образовательном процессе, наряду с тем, что знания передаются ребенку в определенной системе» [1].

Относительно системы знаний речь будет идти дальше, а пока совершенно ясно, что житейские и научные понятия противопоставляются в исходных определениях по принципу отсутствия или наличия «сотрудничества со взрослыми». Житейские понятия формируются из собственного жизненного опыта детей как будто бы без специальной помощи и участия взрослых. Научные понятия у ребенка образуются первично без опоры на его собственный жизненный опыт, на основе первичного вербального определения, но зато в сотрудничестве с окружающими его людьми, «в процессе которого происходит созревание *высших* психологических функций ребенка *с помощью и при участии взрослого»* [2]. Здесь социальная природа научных понятий подчеркивается не только ссылкой на сотрудничество со взрослыми, но и указанием на то, что они непосредственно связаны с «высшими» психическими функциями, возникающими в ходе *«культурного* развития ребенка» [3].

Итак, житейские понятия у детей определяются — вначале — как возникающие вне сотрудничества со взрослыми, вообще будто бы вне обучения. Научные понятия, наоборот, рассматриваются как формирующиеся

---

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 164 (подчеркнуто мною — *А. Б.*). Здесь главное даже не столько в том, как характеризуется — сама по себе — каждая из обеих групп понятий, сколько в принципе их противопоставления.

[2] Там же, стр. 164 (подчеркнуто мною — *А. Б.*).

[3] См. там же, стр. 206.

в общении, в сотрудничестве со взрослыми, в ходе обучения. Иногда автор прямо говорит об обучении только в связи с этой второй группой детских понятий, например: «...отличие (научных понятий—*А. Б.*)... идет в первую очередь по линии наличия *обучения*, как *нового* фактора развития...» [1] (т. е. фактор обучения отсутствует в процессе формирования житейских понятий). В этом обнаруживается прежде всего влияние его предыдущих исследований.

Первоначально Л. С. Выготский (вслед за К. Коффка) попросту исходил из того общего положения, что существуют два типа или две формы развития. Первый тип — натуральный: всякая новая стадия в развитии наступает в силу развертывания внутренних потенций; это, по его словам, не столько процесс развития, сколько рост и *созревание*. Второй тип — культурно-исторический: новая стадия возникает не из развертывания потенций, заключенных в предшествовавшей стадии, а из реального столкновения со средой. Самая сущность культурного развития состоит в столкновении развитых культурных форм поведения, с которыми «встречается» ребенок, с примитивными, натуральными формами, характеризующими его «собственное» поведение. В результате образуется «единый сплав» естественного, натурального развития и воспитания [2], *обучения*. Поэтому для него существенно исходное различение «спонтанного мышления» и мышления, связанного с обучением [3].

В дальнейшем Л. С. Выготский все настойчивее стремится снять столь резкое противопоставление двух форм

---

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 179 (подчеркнуто мною — *А. Б.*). Как отмечают А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия, в дискуссиях, развернувшихся вокруг книги Л. С. Выготского «Мышление и речь» в первые годы после ее выхода в свет (в 1934 г.), справедливо критиковалось такое резкое противопоставление обеих групп детских понятий. В частности, указывалось, что «житейские понятия отнюдь не развиваются «спонтанно», а формируются также в процессе усвоения общественного опыта...» (см.: Л. С. Выготский. Избранные психологические исследования, стр. 500). См. также Г. С. Костюк. Вопросы психологии мышления. «Психологическая наука в СССР», т. I, стр. 376. См. также работы Д. И. Рамишвили, Р. Г. Натадзе, Н. Л. Менчинской и др.

[2] См. Л. С. Выготский. Развитие высших психических функций, стр. 186, 187, 229, 230 и др.

[3] См., например, Л. С. Выготский. Психология подростка, стр. 335 и др.

развития: созревания (спонтанного) и обучения. Теперь, когда он называет житейские понятия спонтанными, а противопоставляемые им научные понятия связывает (или вовсе отождествляет) с «высшими» психическими функциями, то это еще не означает прямого отождествления первой группы детских понятий с чисто натуральными, низшими психическими функциями. В последние годы жизни он вообще стремится максимально смягчить и устранить тот дуализм социального и биологического (органического), который критиковали еще его современники. Он все реже и реже называет «низшие» функции натуральными, хотя во многом и в основном *сохраняет* свое прежнее понимание взаимоотношений между высшим и низшим. В прежних работах, например, конца 20-х годов, он прямо писал, что у ребенка «господствует» линия органического, натурального развития, в юношеском возрасте — наоборот, линия исторического, социального развития, а в переходном возрасте происходит «смена» первой линии на вторую. Теперь же сохраняется прежде всего самая общая схема ступеней развития: низшая, промежуточная, высшая. Вместе с тем все больше подчеркивается преемственность развития.

Если раньше Л. С. Выготский специально не учитывал — в большинстве случаев — преобразования низшего, вошедшего в «состав» высшего (см. § 1), то теперь он приходит к «пересмотру и вопроса относительно того, как совершается самый переход от одной ступени в развитии значений», понятий к другой [1]. Он показывает, что новая ступень в развитии понятий приводит к «перестройке» прежних понятий. По мере развития научных понятий житейские тоже преобразуются, а не просто сохраняются или вовсе аннулируются. Житейские понятия — это не столько спонтанная, чисто натуральная и неизменная стадия мышления, сколько промежуточная ступень на пути к высшим, научным понятиям. Точнее, житейские понятия вначале, в своих исходных определениях выступают как преимущественно спонтанные, поскольку подчеркивается их *противоположность* в отношении научных. Затем, поскольку отмечается их некоторое *сходство* с этими последними, они все более высту-

---

[1] См.: Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 247, 245 и др.

пают и как «продукт обучения». Чистая спонтанность все в большей степени оттесняется лишь к самому начальному этапу детского развития.

Поэтому, с одной стороны, такое толкование житейских и научных понятий во многом *совпадает* с выше упомянутой трактовкой Ж. Пиаже спонтанных и неспонтанных понятий. Л. С. Выготский вначале *исходит* из классификации детских понятий на спонтанные и неспонтанные и *принимает* принцип этой классификации — по признаку спонтанности (в традиционном ее понимании). С другой стороны, однако, он — вопреки Ж. Пиаже — стремится установить не только «разрыв» между житейскими и научными понятиями, но и взаимосвязь, взаимопереход. В результате он постепенно смягчает столь жесткое противопоставление обеих групп детских понятий (в отношении к «фактору обучения» и т. д.).

Образование житейских понятий у ребенка нередко трактуется им как *развитие;* здесь это означает, что они формируются спонтанно, независимо от обучения. Что же касается образования научных понятий у ребенка, то оно рассматривается как единство, «сплав» *развития и обучения* (иногда оно непосредственно выступает как единство житейских, т. е. спонтанных понятий и обучения, т. е. сотрудничества со взрослым). «В сущности проблема неспонтанных и в частности научных понятий есть проблема обучения и развития, ибо спонтанные понятия делают возможным самый факт возникновения их из обучения, являющегося источником их развития»[1]. Автор исходит при этом из двух следующих положений: во-первых, обучение является в школьном возрасте решающим моментом, определяющим всю судьбу умственного развития ребенка; во-вторых, высшие, научные понятия могут возникнуть в голове ребенка не иначе, как «из существовавших прежде более низких и элементарных типов обобщения»[2], т. е. прежде всего из житейских понятий.

Таким образом, совсем кратко и потому грубо позицию раннего Ж. Пиаже, по мнению Л. С. Выготского, можно было бы выразить в одной формуле: житейские понятия — это результат только развития ребенка, т. е.

---

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 197.
[2] См. там же, стр. 176.

чистой спонтанности; научные понятия — это результат только обучения. Отличие точки зрения Л. С. Выготского в том, что, соглашаясь как будто с первым положением, он изменяет, однако, второе: научные понятия — это результат не только обучения, но и развития. Однако постепенно его позиция смягчается еще больше.

Если в ходе почти всего своего анализа научных понятий ребенка Л. С. Выготский в основном подчеркивает их противоположность в отношении житейских понятий, то в самом конце своего изложения, говоря уже о перспективах *будущего* исследования (и, значит, в отличие от уже им проведенного), он все же особенно резко и настойчиво — более резко, чем до сих пор — отмечает взаимосвязь обеих групп понятий у ребенка и то общее, что их объединяет. Он пишет: «...Спонтанные (житейские—*А. Б.*) понятия ребенка, если довести их анализ до конца, представляются тоже до известной степени *аналогичными* научным понятиям, так что в будущем открывается возможность единой линии исследования тех и других. Обучение начинается *не только* в школьном возрасте, обучение есть и в *дошкольном* возрасте. Будущее исследование, вероятно, покажет, что спонтанные (житейские—*А. Б.*) понятия ребенка являются таким же продуктом дошкольного обучения, как научные понятия представляют собой продукт школьного обучения».

Однако разработка и этого, очень важного тезиса ведется в основном с *прежних* позиций. Продолжая свою мысль о том, что житейские понятия в будущем исследовании также должны быть раскрыты как «продукт обучения», Л. С. Выготский вместе с тем добавляет: «...будущее исследование должно обнаружить, что своеобразная природа спонтанных (житейских—*А. Б.*) понятий ребенка целиком зависит от того соотношения между обучением и развитием, которое господствует в дошкольном возрасте и которое мы обозначаем как переходный спонтанно-реактивный тип обучения, образующий переход от *спонтанного* типа обучения в раннем детстве к реактивному типу обучения в школьном возрасте» [1].

---

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 256 (подчеркнуто мною — *А. Б.*).

По мнению автора, ребенок раннего возраста (до 3-х лет) учится «по собственной программе»[1]. Последовательность и содержание стадий его развития определяются не «программой матери», а в основном тем, что ребенок «сам берет» из окружающей среды. В противоположность этому дети школьного возраста развиваются и обучаются не столько по своей собственной программе, сколько по программе учителя. Совершенно очевидно, что *принцип* такого *противопоставления* внутреннего внешнему, развития обучению и т. д. почти целиком *совпадает* с тем основанием, по которому происходило деление детских понятий на житейские и научные.

Таким образом, даже когда Л. С. Выготский во многом отказывается от исходного принципа классификации детских понятий на житейские и научные (поскольку он признает, что житейские понятия тоже формируются в ходе обучения), — даже в этом случае он, в конечном итоге, все же *остается* в целом на прежних позициях, так как *сохраняет* почти без изменений традиционное понимание спонтанности.

Поэтому Л. С. Выготский, в конце концов, все же опять допускает, что, по крайней мере, в своих некоторых циклах развитие — как нечто спонтанное — может быть уже *«завершено* и закончено»[2] до и без всякого обучения. По той же причине он в основном солидарен с Ж. Пиаже в его понимании спонтанных, т. е. житейских понятий, полагая, что «... все фактические закономерности, установленные Пиаже в отношении детской логики, *имеют силу* только в пределах несистематизированных мыслей»[3], т. е. именно *житейских* понятий.

Вообще для Л. С. Выготского настолько дорога и важна идея высших, культурных психических функций, что ради утверждения и развития этой идеи он готов отдать на откуп чуть ли не любому психологу разработку проблем, связанных с пониманием низших, натуральных функций[1]. Принцип социальности высших форм

---

[1] См.: Л. С. Выготский. Умственное развитие детей в процессе обучения, стр. 21 и след.

[2] См.: Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 223 (подчеркнуто мною—*А. Б.*); ср. также стр. 198.

[3] См. там же, стр. 195 (подчеркнуто мною — *А. Б.*), 197, 229, 250, 252 и др.

поведения выступает для него настолько важным и общим, что он, даже *не рассматривая* иной раз конкретно и по существу те концепции (например, «принцип структурности»), которые он критикует, отбрасывает их с порога только потому, что они — «натуралистичны» и не учитывают специфики человеческой психики [2]. Тем самым теории низших психических функций не только не преодолеваются, но и иногда прямо используются для объяснения этих низших форм поведения. В их понимании Л. С. Выготский готов солидаризироваться не только с Ж. Пиаже, но и с К. Коффка. Структурный принцип гештальт-психологии выступает, по его словам, как состоятельный, адэкватный и убедительный «везде, где он встречается с необходимостью объяснить начальные, исходные моменты развития», т. е. прежде всего ранние стадии детского развития [3].

Такой ход мысли может иметь определенное историческое оправдание. В условиях, когда в психологии господствуют натуралистические концепции, кажется перспективным отторгнуть от натурального и включить в сферу «социального» пусть еще не все, но многие этапы детского развития, принося в жертву «натурализму» лишь некоторые из них, *самые ранние*. Но, в конечном счете, это также приводит к *дуализму* между начальными и последующими стадиями развития, т. е. все к тому же дуализму биологического и социального.

Можно ли разрешить это противоречие в свете разработанных Выготским положений о зоне ближайшего развития?

«Учение о зоне ближайшего развития, — пишет

---

[1] В то время вообще очень широко было распространено понимание первого этапа детской жизни как чисто биологического. Такая точка зрения характерна и для многих обобщающих, теоретических работ, вышедших на рубеже 20-х и 30-х годов. См., например, Ю. В. Франкфурт. Плеханов и методология психологии. М.—Л., Госиздат, 1930, стр. 39 и др.

[2] Именно так Л. С. Выготский критикует в ряде случаев К. Бюлера и К. Коффка. См.: Л. С. Выготский. Вступительная статья к русскому переводу книги: К. Бюлер. Очерк духовного развития ребенка. М., Изд-во «Работник просвещения», 1930. Его же. Проблема развития в структурной психологии. В кн.: К. Коффка. Основы психического развития.

[3] См.: Л. С. Выготский. Проблема развития в структурной психологии. В кн.: К. Коффка. Основы психического развития, стр. XXXIX, XLVII, XLVIII, L и др.

Л. С. Выготский[1], — основано всецело» на опыте Мак-Карти. Работы Мак-Карти показали, что дети 3—5 лет, которые делали что-нибудь под руководством взрослых, потом делали то же самое самостоятельно в возрасте 5—7 лет. Поэтому нельзя определять, как это обычно бывает, уровень развития ребенка только по тому, как он самостоятельно, «без помощи» взрослых решает предложенные ему задачи. Так может быть охарактеризован лишь уровень его «актуального» развития. Но, кроме того, необходимо учитывать и другой, более важный показатель, определяющий возможности или зону дальнейшего развития. По мнению Л. С. Выготского, самым существенным симптомом детского развития является не то, что ребенок делает самостоятельно, а лишь то, что он выполняет «в сотрудничестве» со взрослыми, при их помощи. Этим и характеризуется зона ближайшего развития.

Обучение *создает* зону ближайшего развития, т. е. вызывает *у ребенка*, пробуждает и приводит в движение, по словам Л. С. Выготского, целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для него возможными еще только *в сфере взаимоотношений с окружающими* и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка. Поэтому обучение есть необходимый момент в процессе развития у ребенка *«не природных,* но исторических», социальных особенностей человека[2].

Обучение и развитие не совпадают непосредственно, а представляют собой *два* процесса, находящиеся в очень сложных взаимоотношениях. Обучение только тогда хорошо, когда оно «идет впереди развития». Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. Такова главнейшая роль обучения в развитии. Вот почему обучение ребенка принципиально отлично от дрессуры животных[3].

---

[1] См.: Л. С. Выготский. Умственное развитие детей в процессе обучения, стр. 111 и др.

[2] См. там же, стр. 16 (подчеркнуто мною — *А. Б.*).

[3] См.: Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 217—224 и др.

Эти основные положения Л. С. Выготского, во многом новые для советской психологии, имели в свое время определенное прогрессивное значение, поскольку они с особой остротой поднимали важнейший вопрос о необходимости преодолеть традиционную трактовку спонтанности психического развития как созревания. Некоторые из психологов, впоследствии — с новых позиций — резко критиковавшие такое понимание «обучения и развития», в середине 30-х годов были в основном солидарны с понятием зоны ближайшего развития. Тем не менее эта теория не свободна от крупных недостатков.

Во-первых, уже основной *принцип противопоставления* уровня «актуального» развития зоне ближайшего развития совпадает с исходным принципом деления детских понятий на житейские и научные. Умение ребенка делать что-то самостоятельно противопоставлено его умению «делать в сотрудничестве» со взрослыми, с их помощью, в «сфере взаимоотношений с окружающими». Значит, второе как будто бы вовсе исключено в первом случае. Так совсем конкретно реализуется общий исходный принцип «от социального к индивидуальному» (см. выше § 1). И до сих пор испытуемых нередко делят на тех, которые могут, и тех, которые не могут самостоятельно, без чужой помощи решить задачу. «Эта альтернатива недостаточна, чтобы проникнуть во внутренние закономерности мышления. К тому же это фиктивное, метафизическое разделение. Умение самостоятельно решить данную задачу предполагает умение использовать данные прошлого опыта, решение других задач. Существенное значение имеет дальнейшее подразделение испытуемых, в распоряжение которых предъявляются дополнительные средства для решения стоящей перед ними задачи, на тех, которые в состоянии и которые не в состоянии их освоить и использовать как средство дальнейшего анализа» [1].

Во-вторых, Л. С. Выготский слишком статично характеризует уровень актуального развития. Это уже «сложившиеся и созревшие» функции; это то, что ребенок

---

[1] С. Л. Рубинштейн. Принципы и пути развития психологии. М., Изд-во АН СССР, 1959, стр. 62—63 и след. См. также статьи К. А. Славской, Л. И. Анцыферовой, А. М. Матюшкина и др. в сб. «Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения».

уже «умеет и знает» на сегодняшний день. Но если он действительно «умеет», например, решать задачи данного типа, то они попросту не являются уже для него задачами и потому не требуют мышления. Тогда о мышлении, об умственном развитии придется говорить лишь применительно к зоне ближайшего развития, в которой совершается переход от того, что я умею, «к тому, чего я не умею». Значит, противопоставление этой зоны актуальному уровню умственного развития сводится к ложному, но очень распространенному различению и противопоставлению продуктивного и репродуктивного мышления. Преемственность развития нарушается.

Наконец, в-третьих, надо учесть и то конкретное содержание, которое Л. С. Выготский вкладывает в свой важный тезис, согласно которому обучение опережает развитие («забегает вперед»). По его мнению, процессы обучения пробуждают в ребенке ряд процессов внутреннего развития, пробуждают в том смысле, что «вызывают их к жизни, *пускают их в ход...*»[1]. В итоге, следовательно, оказывается, что за кажущейся переоценкой обучения вскрывается фактическая недооценка его; за счет обучения относится только внешняя, «фазическая» сторона тех приобретений, которые делает ребенок; внутренняя же, смысловая сторона относится за счет созревания: «знания сообщаются в обучении, понятия созревают»[2], поскольку обучение лишь извне пускает в ход развитие. Уже сама постановка этой общей проблемы в форме «обучение *и* развитие» заводит в тупик, как бы допуская возможность «развития» и без обучения,[3] без «сотрудничества» с другими. Так соединять (в том числе через союз «и») можно лишь то, что изначально было разъединено. Здесь, значит, мы вновь возвращаем-

---

[1] См.: Л. С. Выготский. Умственное развитие детей в процессе обучения, стр. 132 и след. (подчеркнуто мною — *А. Б.*).

[2] См.: С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. Издание второе, М., Учпедгиз, 1946, стр. 155—156 и др.

[3] Выделение развития (спонтанного) и обучения как *двух* процессов и их чисто внешнее соотнесение идут, в конечном счете, от В. Штерна, который, выдвинув свой известный принцип конвергенции, объяснял единый процесс психического развития взаимодействием двух факторов.

ся к принципам деления детских понятий на житейские и научные.

Л. С. Выготский — в общем итоге — с одной стороны, принимает и использует основной принцип, с точки зрения которого Ж. Пиаже анализирует и классифицирует детские понятия на спонтанные и неспонтанные, т. е. исходит из противопоставления спонтанности (развития) обучению, а, с другой стороны, категорически выступает против Ж. Пиаже (поскольку тот устанавливает лишь «разрыв» между обеими группами этих понятий) и стремится найти помимо разрыва еще и взаимосвязь житейских и научных понятий. Рассматривая житейские понятия прежде всего как спонтанные, а научные — как неспонтанные, Л. С. Выготский все же надеется даже при таких исходных позициях раскрыть преемственность в формировании тех и других понятий. Он хочет развить взгляды, прямо *противоположные* теории Ж. Пиаже, *не выходя* — принципиально — за ее пределы. Он выступает против Ж. Пиаже, *оставаясь* во многом на его позициях — в понимании спонтанности. Особенно отчетливо это обнаруживается в том, как Л. С. Выготский трактует ранние, первые этапы психического и, в частности, умственного развития человека (обучение «по своей собственной программе» и т. д.). Здесь особенно тесно смыкаются — при всем их различии — оба основных исследования автора, посвященные изучению искусственных, экспериментальных и реальных, научных понятий у ребенка. Как уже отмечалось (см. выше § 2), начальные, ранние этапы в формировании экспериментальных, искусственных понятий тоже характеризуются своеобразной спонтанностью, «чистой субъективностью» и т. д. Поэтому дело не просто в том, насколько совпадает схема психического развития, защищаемая Л. С. Выготским (типы обучения: спонтанный, промежуточный спонтанно-реактивный и реактивный), со схемой самого Ж. Пиаже (аутизм, тоже промежуточный эгоцентризм как компромисс между аутизмом и социальностью, социальность).

Ж. Пиаже выделил две группы детских понятий — спонтанные и неспонтанные, изучал спонтанные и установил антагонизм между обеими группами. Л. С. Выготский *принял исходный принцип* такого выделения и классификации детских понятий, изучал прежде всего не-

спонтанные, т. е. научные понятия, и пытался установить не только антагонизм, но и взаимопереход спонтанных, житейских понятий и неспонтанных, научных. Поскольку при таких исходных позициях раскрыть эту взаимосвязь в принципе невозможно, между основными посылками и главными задачами его теории сохраняется противоречие: нельзя, сначала расколов мир детских понятий надвое, потом задним числом восстановить расколотое.

Это противоречие необходимо выступает затем — в самых разных, иногда весьма сложных формах — на *всех* этапах рассматриваемого исследования. Выше были проанализированы две такие формы — в связи с осознанностью и конкретностью детских понятий.

Поскольку это противоречие основано на внешнем противопоставлении спонтанного неспонтанному в психическом развитии человека (в связи с обучением или в отрыве от него, в отношении высших и низших психических функций и т. д.), в конечном итоге, оно *воспроизводит в новых формах* прежнее, исходное для всей теории метафизическое противопоставление индивидуального, биологического, внутреннего социальному, культурному, внешнему (см. выше § 1).

Таким образом, Л. С. Выготский все же не смог решить задачу, которой он справедливо придавал столь большое значение. Однако его несомненная историческая заслуга заключается в том, что он уже в те годы, когда почти безраздельно в детской психологии господствовала теория Ж. Пиаже, сумел нащупать ряд ее очень слабых пунктов и с особой остротой поставил в советской психологии весьма важную и сложную цель: реализовать принцип историзма в психологических исследованиях, на деле раскрыть преемственность психического (в частности, умственного) развития человека. Истинное значение и сложность такой задачи и место работ Л. С. Выготского на этом фоне можно до конца понять лишь в том случае, если учесть, что и до сих пор — несмотря на большие последующие достижения, в частности, советской психологии — у нас все еще *нет* строгой и единой *теории* умственного *развития* ребенка. Только в свете этой исторической перспективы вырисовывается действительная роль Л. С. Выготского в истории советской психологии.

* * *

Разные авторы приводят различные причины для объяснения тех трудностей и противоречий, которые остались непреодоленными в общей концепции Л. С. Выготского и повлияли, в частности, на его трактовку мышления. Например, А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия указывают как на «едва ли преодолимую трудность» [1] на неадэкватное понимание Л. С. Выготским соотношения интеллекта и аффекта. Все эти различные причины имеют одну *общую основу* — определенную трактовку Л. С. Выготским взаимодействия субъекта с объектом в ходе познавательной деятельности. Мышление включено в процесс взаимодействия человека с объективным миром и само является процессом непрерывного взаимодействия познающего субъекта с познаваемым объектом. Но в его теории, по словам С. Л. Рубинштейна, мышление оказывается не столько отражением бытия, возникающим в единстве с речью на основе общественной практики, сколько производной функцией слова-знака (см. выше § 2).

В своем первом исследовании понятий у ребенка — искусственных, экспериментальных — автор, как уже отмечалось, пришел к неразрешимым противоречиям, в конечном итоге, по причине неадэкватного понимания познавательного взаимодействия субъекта с объектом. Та же причина лежит в основе «непреодолимых трудностей» его второго исследования детских понятий.

Дело прежде всего в том, что, предлагая свою трактовку понятия, автор выделяет в качестве *двух различных* аспектов следующие две основные характеристики понятий: 1) природа самого акта мысли, самого схватывания предмета в понятии; 2) отношение этого понятия к объекту, к этому предмету [2]. Правильно полагая, что необходимо раскрыть и в данном случае психологическую специфику мыслительного акта, он, однако, неправомерно исключает *непосредственно* из природы этого акта самое главное — его отношение к объекту, рассматривая его как нечто хотя и весьма существенное, но

---

[1] См.: А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия. Психологические воззрения Л. С. Выготского. В кн.: Л. С. Выготский. Избранные психологические исследования, стр. 24, 23 и др.

[2] См.: Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 241.

рядоположное, не включенное — прямо и непосредственно — в сущность мышления.

Поэтому говоря о своеобразном отношении научного понятия (в отличие от житейского) к объекту, Л. С. Выготский отмечает, что это отношение «включает в себя одновременно с отношением к предмету *также* и отношение к другому понятию, т. е. первичные элементы системы понятий»[1]. Здесь тоже отношение мысли к объекту выступает рядоположно, внеположно с ее отношением к другой мысли. (Это относится, как мы видели, и к методике двойной стимуляции.) Получается, что система мыслей, система понятий — это взаимосвязь понятий между собой *вне* отношения к объекту. Такой вывод подтверждается и тем, что в исследовании научных понятий у ребенка объект сплошь и рядом рассматривается только как чувственный, эмпирический и единичный предмет, т. е. лишенный сам по себе *«внечувственного»* содержания. Но именно последнее и является главным для научных понятий и их системы. Оно, значит, как бы конструируется системой понятий вне связи с объектом, не «вычерпывается» из объекта, поскольку он вообще лишен «внечувственных» свойств и отношений.

Таким образом, если житейские, эмпирические понятия вырваны из взаимодействия субъекта с объектом в силу своей *спонтанности,* то научные, абстрактные понятия оторваны от объекта потому, что он вовсе *не* имеет *«внечувственного»* содержания.

В конечном итоге трудности и противоречия в концепции Л. С. Выготского связаны именно с тем, что как раз в 20-е годы и в начале 30-х годов в советской психологии имела широкое[2] распространение трактовка психического как *отражения физиологических* процессов в мозгу (а не внешнего объективного мира, в котором человек живет и действует). Теория Л. С. Выготского включала в свой состав и этот тезис[3], хотя, конечно, не сводилась к нему. В тех условиях он имел особый смысл,

[1] Л. С. Выготский. Мышление и речь, стр. 196 (подчеркнуто мною — *А. Б.).*

[2] См., например, Б. М. Теплов. Советская психологическая наука за 30 лет. М., Изд-во «Правда», 1947, стр. 15 и след.

[3] См., например, Л. С. Выготский. Психика, сознание и бессознательное. Сб. «Элементы общей психологии», стр. 52 и др. См. также Б. Е. Варшава и Л. С. Выготский. Психологический словарь, стр. 162 и др.

будучи направлен против идеалистического превращения психики в обособленную сферу идеального, оторванную от материальной действительности. В борьбе с таким «обособлением» психического в качестве главного аргумента сначала выдвигалась формула психического как функции мозга. Представлялось, что связь с мозгом уже сама по себе устранит это обособление. Однако «признавая психику свойством мозга, психология не могла еще осознать, в чем это свойство заключается»[1]. Понимание психического как отражения (выражения и т. д.) физиологических процессов мозга, несовместимое с трактовкой психики как отражения внешнего мира, получило не всегда явную реализацию в «культурно-исторической» теории и прежде всего в ее последнем, наиболее разработанном варианте — в исследовании научных и «житейских» понятий, «обучения и развития» и т. д. (Вот почему мы анализировали этот вариант особенно детально.) Речь идет не о некоторых *отдельных* тезисах «культурно-исторической» теории. Сами по себе они еще недостаточно ее характеризуют, поскольку они, как мы уже видели, то хотя бы упоминают об *объекте* понятий, то прямо сводят его роль на нет, то говорят о понятиях как *отражении* сущности предметов, то, наоборот, отрицают такое толкование отражения и т. д. Поэтому надо учесть всю *систему* основных положений рассматриваемой теории и — самое главное — проанализировать, как конкретно она *реализована,* как на деле она «работает» в том многообразном, сложном и развивающемся экспериментальном исследовании, в рамках которого эта теория только и живет действительной жизнью.

Проведенный анализ, как уже отмечалось, дает следующий основной вывод: «высшие» психические функции суть «низшие» плюс их осознание (причем «низшие» психические функции иногда прямо сводятся к чисто физиологическим; см. выше); научные понятия суть «житейские» плюс их осознание, т. е. осознание житейского понятия есть научное понятие и т. д. Иначе говоря, человеческая психика, сознание здесь — это не осознание объекта, а лишь осознание *непосредственно* «низ-

---

[1] Б. М. Теплов. Советская психологическая наука за 30 лет, стр. 15.

ших» психических функций, «житейских» понятий, представлений, операций самого мышления, осознание или «превращение» социальных отношений (сводимых, однако, лишь к идеальным, к взаимоотношениям между сознаниями ребенка и взрослого — вне их практики) и т. д. Возникает реальная опасность, что психическое, сознание может быть сведено таким образом лишь к «осознанию» самого же психического — вне отношения к объекту. Сознание, вообще психическое остается *замкнутой* в себе сферой идеального, не связанной или недостаточно, неадэкватно связанной с внешним, материальным миром. Эта глубоко ошибочная, традиционная трактовка психического, характерная и для советской психологии того периода, была до конца преодолена уже после смерти Л. С. Выготского. Основная задача по ее преодолению состояла именно в том, чтобы «прорваться» из замкнутой в себе сферы психического к объекту, вообще к внешнему миру и тем самым радикально преодолеть старое, традиционное понимание психического и, в частности, сознания человека.

§ 4. ПОСТРОЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ ОТРАЖЕНИЯ

Некоторые фундаментальные положения принципиально новой психологической концепции сознания и вообще психического впервые разработал С. Л. Рубинштейн уже в 1933-34 годах в своей основополагающей статье о марксовой трактовке деятельности, сознания, развития, социальности, личности и др.[1]. В этом философско-психологическом исследовании дан глубокий анализ различных высказываний К. Маркса по проблемам психологии и на их основе намечена программа радикальной перестройки всей психологической науки, программа преодоления кризиса тогдашней мировой психологии.

---

[1] См.: С. Л. Рубинштейн. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса. «Советская психотехника», 1934, т. VII, № 1 (на стр. 20 редакция журнала отмечает, что эта статья получена для опубликования 31 мая 1933 г.). Более глубокий анализ тех же проблем дан в следующих работах: С. Л. Рубинштейн. Принципы и пути развития психологии, стр. 187—209, 249—255 и др.: «Из неопубликованной рукописи С. Л. Рубинштейна «Человек и мир», «Вопросы философии», 1966, № 7.

По мнению С. Л. Рубинштейна, главным пороком психологической науки того времени был принцип непосредственности психического. В основе этого принципа лежит важнейший идеалистический тезис: «всё материальное, внешнее, физическое опосредственно через сознание, через психику; психика же есть первичная, *непосредственная* данность. В своей непосредственности она *замыкается* во внутренний мир и превращается в сугубо личностное достояние. Каждому субъекту даны только явления его сознания, и явления его сознания даны только ему. Они принципиально недоступны другому наблюдателю»[1]. Но если психическое есть замкнутая в себе чистая субъективность, не определяемая никакими объективными опосредствованиями, то объективное, всегда необходимо опосредствованное научное познание психики становится невозможным. Психология как наука не может тогда существовать.

Тем не менее эта интроспективная концепция психического определила все психологические системы того времени и в частности те, которые резко выступали против самого интроспекционизма. Например, представители бихевиоризма (поведенчества) — американского и российского — в своей борьбе против интроспекционистов предлагали вовсе исключить сознание из психологии и превратить поведение в предмет психологической науки. По существу бихевиоризм тоже признавал, что явления сознания доступны лишь интроспекции, лишь субъекту, их непосредственно переживающему, и потому не поддаются объективному научному анализу; предметом научного исследования может быть поэтому только поведение как совокупность реакций, лишенных психического («ментального») содержания. В итоге, — делает вывод С. Л. Рубинштейн, — вместо того чтобы перестроить интроспекционистскую концепцию сознания, поведенчество вообще отбросило сознание, потому что ту концепцию сознания, которую оно нашло в готовом виде у своих противников, оно приняло как нечто непреложное, как нечто, что можно либо взять, либо отвергнуть, но не изменить. Сознанию, оторванному от человеческой деятельности, поведенческая психология противопоставила деятельность — поведение, оторванное от сознания.

[1] С. Л. Рубинштейн. Цит. статья. «Советская психотехника», 1934, № 1, стр. 4 (подчеркнуто мною — *А. Б.*).

Чтобы создать новую, диалектико-материалистическую психологию, необходимо прежде всего радикально перестроить самое понимание и сознания, и деятельности человека. «Исходным пунктом этой перестройки является марксовская концепция человеческой деятельности» [1], разработанная в ранних произведениях К. Маркса, в «Капитале» и в других работах. Вся деятельность человека есть процесс объективирования, объективного раскрытия его «сущностных сил». По К. Марксу, «деятельность и предмет взаимно проникают друг в друга»; труд — это процесс взаимопроникновения действия и предмета. Тем самым смыкается связь между субъектом, его деятельностью и ее продуктами. Объективируясь в продуктах своей деятельности, формируя их, человек формирует — «отчасти порождает, отчасти развивает» — свои собственные чувства, свое сознание; согласно известной формуле «Капитала», изменяя внешнюю природу, человек в то же время изменяет свою собственную природу [2].

Отношение человека к природе опосредствовано его отношением к другим людям. Социальные отношения не противопоставлены отношениям людей к природе. Они не исключают, а включают в себя отношение к природе. «Труд есть прежде всего процесс, совершающийся между человеком и природой...» [3]. И он же есть основная социологическая категория. Социальные отношения — это в первую очередь реальные производственные отношения между людьми, складывающиеся в процессе их воздействия на природу.

Сознание в своей внутренней сущности опосредствовано объективными связями, которые устанавливаются в общественной практике и в которые человек включается каждым актом своей деятельности — практической и теоретической. «Каждый акт моей деятельности и я сам в нем и через него тысячами нитей вплетен, многообразными связями включен в объективные образования исторически сложившейся культуры, и мое сознание насквозь опосредствовано ими.

Эта центральная концепция Маркса о формировании человеческой психики в процессе деятельности опосред-

---

[1] С. Л. Рубинштейн. Цит. статья, стр. 6.
[2] См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 23, стр. 188.
[3] Там же.

ственно через продукты этой деятельности разрешает узловую проблему современной психологии и открывает путь к принципиально иному решению вопроса о ее предмете, чем это делают борющиеся между собой течения современной психологии.

В противовес основной идее интроспективной психологии о непосредственности психики (непосредственный опыт как предмет психологии) у Маркса со всей возможной отчетливостью сформулировано положение об объективной опосредственности сознания»[1].

Психика не только для познания представляется опосредствованной; она может быть познана опосредствованно через деятельность человека и ее продукты, потому что в своем бытии она объективно опосредствована ими. Труд, деятельность и сознание, психика так взаимосвязаны, что «открывается подлинная возможность как бы *просвечивать сознание человека через анализ его деятельности, в которой сознание формируется и раскрывается.* Когда Маркс определяет специфику человеческого сознания как мое отношение к моей среде, которое дано мне как отношение, т. е. имеет опосредственный характер, он определяет самое сознание, исходя из тех изменений в реальных отношениях человека к его среде, которые связаны с генезисом и развитием человеческого сознания»[2].

Таким образом, сознание, психика по самой своей сущности никогда не является замкнутой в себе, обособленной сферой идеального, оторванной от материальной действительности, от практической деятельности, от ее реального общественного субъекта и т. д. Это всегда «открытое», как бы разомкнутое образование. И сознание и действие — это связь человека с миром. Именно с таких позиций С. Л. Рубинштейн и начал *впервые* в мировой психологии систематически и очень последовательно перестраивать всю психологическую науку на основе главного фундаментального положения К. Маркса и Ф. Энгельса[3] о сознании: сознание никогда не может быть чем-либо иным, как осознанным бытием.

---

[1] С. Л. Рубинштейн. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса. «Советская психотехника», 1934, № 1, стр 8.

[2] С. Л. Рубинштейн. Цит. статья, стр. 10 (подчеркнуто мною — *А. Б.).*

[3] См.: К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 3, стр. 25.

Это принципиальное положение является важнейшим и исходным потому, что оно-то и определяет психику, «сознание как *отражение* бытия — по формуле Ленина»[1]. Иначе говоря, психическое есть отражение («выражение» и т. д.) не физиологических процессов в мозгу, а внешнего мира, в котором человек живет и действует. Сознание — это осознание независимого от него объективного мира. Наши собственные переживания, как бы непосредственно они ни переживались, познаются и осознаются лишь опосредствовано, через их отношение к объекту. *Только* на такой основе можно преодолеть главный порок идеалистической психологии, исходящей из идеалистической философии (он заключается в том, что ее представители, как уже отмечалось, превращают психику в особую, замкнутую сферу идеального, обособленную от материальной действительности).

Все это — вышеизложенное вкратце — основное содержание статьи С. Л. Рубинштейна, относящейся к 1933-34 годам, составило известный принцип «единства» сознания и деятельности. Утверждение их единства означало, по мнению С. Л. Рубинштейна, что надо понять сознание, психику не как нечто лишь пассивное, созерцательное, рецептивное, а как процесс, как деятельность субъекта, реального индивида, и в самой человеческой деятельности, в поведении человека раскрыть его психологический состав и сделать, таким образом, самую деятельность человека предметом психологического исследования. Предметом психологического исследования должна быть не только внутренняя, духовная, умственная деятельность, а и сама та реальная практическая деятельность, посредством которой люди преобразуют внешний мир, — в ее психологическом аспекте. Новая трактовка психики, сознания и деятельности основана на материалистическом понимании связи психического с внешним миром, прежде всего с объектом.

Положение о «единстве» сознания (психики) и деятельности, впервые выдвинутое С. Л. Рубинштейном (в 1933-34 годах), стало основным теоретическим принципом советской психологии на определенном этапе ее развития — в течение 30-40-х годов. Это положение было разработано и реализовано С. Л. Рубинштейном в его

[1] С. Л. Рубинштейн. Цит статья, стр. 9 (подчеркнуто мною — *А. Б.*).

«Основах психологии» (1935) и в «Основах общей психологии» (1940, 1946). Оно выступило в работах Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова и многих других советских психологов[1]. На основе этого принципа в советской психологии 30-40-х годов плодотворно разрабатывались проблемы ощущений, восприятий, представлений, памяти, способностей и т. д. В результате всех указанных исследований — теоретических и экспериментальных — получает дальнейшую, все более глубокую материалистическую трактовку *важнейшая* проблема психологии: связь психического с внешним миром. Передовая советская психология шаг за шагом, все более решительно и последовательно преодолевает идеалистическую, традиционную концепцию сознания, психики как замкнутой в себе сферы идеального, обособленной от внешнего мира.

Сознание предмета определяется через свое отношение к предмету сознания. Сознание — это отличное от чисто субъективного переживания предметное сознание. Оно определено отношением к существующему независимо от него бытию, которое оно отражает. «*Осознание переживания таким образом всегда и неизбежно — не замыкание его во внутреннем мире, а соотношение его с внешним предметным миром*»[2].

Ощущения, восприятия, представления и т. д., образующие как бы состав психики, — это не то, *что́* первично осознается, а то, посредством чего нечто — предмет — осознается. Сознание первично — не смотрение внутрь на ощущения, восприятия и т. д., а смотрение ими или посредством них на мир, на его предметное бытие, порождающее эти ощущения и восприятия. Для сознания как такового — в его отличие от психики в целом — специфично предметное значение, смысловое, семантическое содержание, носителем которого являются психические образования. Семантическое же содержание сознания сформировалось у человека в процессе порожде-

---

[1] См., например: А. Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. М., изд-во АПН РСФСР, 1959; Б. М. Теплов. Проблемы индивидуальных различий. М., изд-во АПН РСФСР, 1961; А. А. Смирнов. Проблемы психологии памяти. М., изд-во «Просвещение», 1966; Б. Г. Ананьев. Психология чувственного познания. М., изд-во АПН РСФСР, 1960.

[2] С. Л. Рубинштейн. Основы психологии, стр. 43, 61 и др.

ния у него языка, речи; оно сложилось в процессе общественно-исторического развития. «Таким образом, сознание индивида размыкается не только по отношению к предметному миру, но вместе с тем и по отношению к общественному сознанию. Самая связь сознания с предметным миром, реализуемая его семантическим содержанием, опосредована его общественной сущностью»[1].

Осознание переживания — это всегда выяснение его объективного отношения к причинам, его вызывающим, к объектам, на которые оно направлено, к действиям, которыми оно может быть реализовано. Собственное переживание познается и осознается человеком лишь через посредство его отношения к внешнему миру, к объекту. Психическое явление может быть осознано самим субъектом лишь через посредство того, переживанием чего оно является. Так намечается основной «механизм» осознания: «бессознательное влечение переходит в осознанное, когда осознан объект, на который оно направляется»[2]. (Вот почему данные интероцепции остаются обычно «подсознательными».)

В 50-ые годы эта материалистическая концепция психического получает дальнейшее, все более глубокое и в ряде пунктов принципиально новое развитие. Ее дальнейшая разработка осуществлена прежде всего в фундаментальном философском труде С. Л. Рубинштейна «Бытие и сознание», увидевшем свет в 1957 году. Понимание связи психического с внешним миром удается теперь очистить от последних остатков дуализма и механицизма. Становится возможным, в частности, до конца преодолеть традиционные, метафизические теории образа. Как известно, эти теории признают, что объектом познания являются вещи, независимые от их образа, однако сами образы, ощущения, мысли, идеи и т. д. рассматриваются как чисто субъективные, замкнутые в себе состояния. Отсюда обособление и внешнее противопоставление образа и вещи. Образ и предмет выступают как две рядоположные вещи, принадлежащие соответственно двум мирам — внутреннему (сознание) и внеш-

---

[1] С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. Издание второе, стр. 11.

[2] Там же.

нему (материальная действительность). Но даже при таких явно дуалистических исходных посылках делается попытка раскрыть связь между образом и предметом. Образы, т .е. чисто субъективные состояния (хотя бы и вызванные в нашем сознании внешним воздействием), все же якобы представительствуют, «репрезентируют» вещи и «соответствуют» им.

Дуализм образа и материальной вещи приводит к тому, что «соответствие идей вещам может быть *только* соотнесенностью — неизвестно как и кем устанавливаемой — разнородных членов двух параллельных рядов. При таком параллелизме явлений сознания и явлений материального мира образы и идеи могут быть в лучшем случае только *знаками* материальных реальностей, находящимися лишь в *формальном* соответствии с ними, совпадающими с этими реальностями по *внешним* соотношениям, но никак не раскрывающими сущности вещей»[1]. Традиционные теории образа С. Л. Рубинштейн подверг уничтожающей критике и противопоставил им диалектико-материалистическое решение этой важнейшей гносеологической и психологической проблемы.

На самом деле вообще нет никакого образа как идеального предмета, обособленного от предмета материального и существующего наряду с ним. *Соответствие* между вещью и образом неизбежно лишь тогда, когда последний выступает как чисто субъективное, замкнутое в себе состояние сознания, вначале совсем не связанное с материальным, физическим предметом и лишь потом, как бы задним числом соотносимое с ним. *Дополнительная* операция специального *соотнесения* вещи и образа необходима только потому, что он *изначально* — по своему происхождению — оторван от вещи и, значит, затем нуждается в установлении соответствия с ней. Это соответствие разнородных членов двух параллельных рядов приходится специально устанавливать именно по той причине, что оба ряда в силу их параллельности не «пересекаются» друг с другом даже в исходном пункте, при возникновении образа. Вопрос о том, ка̀к восприятие *переходит* (с помощью соотнесения и т. д.) от образов к вещам, — это ложно поставленный вопрос. Такой пе-

[1] С. Л. Рубинштейн. Бытие и сознание, стр. 34 (подчеркнуто мною — *А. Б.)*.

реход и соответствие между ними необходимы, значит, лишь при двух вышеотмеченных ложных условиях: 1) образ рассматривается как *чисто субъективное*, замкнутое в себе состояние сознания, по своему происхождению не связанное с материальными вещами; 2) дополнительное, последующее *соотнесение* образа с предметом устанавливает внешнее соответствие между ними (второе условие целиком производно от первого, т. е. при отсутствии первого условия такое соотнесение становится абсолютно излишним).

На самом деле нельзя оторвать образ от предмета, не разрушив самого образа. Первоначальный путь ведет не от сознания к вещи, а от вещи к сознанию, к психическому. Образ уже по своему происхождению, т. е. с самого начала (а не когда-то потом) связан с материальными предметами. Ощущения, возникая в результате воздействия вещей на органы чувств, на мозг, связаны с вещами уже в своем генезисе. Поэтому принципиально отпадает всякая необходимость в дополнительном, внешнем соотнесении образа с предметом. (Так исчезают оба ложных условия, требующие установить соответствие между образом и вещью.) Подобно тому как образ не может быть обособлен от предмета, образ неотделим и от *процесса* отражения, от познавательной деятельности субъекта. За отношением «образ-вещь» выступает исходное и основное гносеологическое отношение «субъект — внешний мир». Первое из этих отношений является лишь частным и чисто абстрактным моментом второго, действительно фундаментального. Весь этот, очень кратко здесь изложенный ход рассуждения, С. Л. Рубинштейн резюмирует следующим основным выводом. Диалектико-материалистическое учение об истине как *адэкватности* мышления бытию принципиально отличается от представления о *соответствии* (всегда внешнем) мышления бытию[1]. По изложенным выше причинам нельзя отождествлять адэкватность и соответствие, подменяя первое вторым. Не приходится, значит, дуалистически характеризовать связь психического с внешним миром посредством отношений соответствия (в частности, изоморфизма). Близкую к этому выводу или аналогичную

---

[1] См.: С. Л. Рубинштейн. Бытие и сознание, стр. 31—40 и др.

позицию занимают также и некоторые другие авторы, когда они анализируют отношения соответствия, изоморфизма и т. д. Например, Л. П. Гокиели прямо пишет, что изоморфизм выражает лишь внешние[1] отношения, несущественные для процесса отражения. А. А. Зиновьев и И. И. Ревзин специально отмечают, что математическое и логико-математическое понятие соответствия неправомерно переносить в гносеологию[2]. В. А. Лекторский тоже доказывает, что психический образ характеризуется «отношением отражения», а вовсе не отношениями изоморфизма, вообще соответствия[3].

Итак, понятие соответствия (изоморфизма и т. д.) — в силу его внешнего, формального *для гносеологии* и психологии характера — принципиально не может выразить отношение психического к внешнему миру. К явному или скрытому дуализму приводит также и соотнесение (образа с предметом). Понятие и термин «соотнесение» допускает некую параллельность, рядоположность и, следовательно, изначальный разрыв объектов такого соотнесения. Но если образ и предмет выступают как члены этих двух параллельных рядов, то всякая адэкватность познания исключена. Подобная рядоположность и разрыв образа и предмета преодолеваются только в том случае, если признать, что «мы воспринимаем не *образы*, а предметы, материальные вещи — в образах. Нельзя оторвать образ от предмета, не разрушив самого образа»[4]. *Субъект соотносит не образ с предметом, а различные свойства и отношения предмета — в образе.* Только так можно устранить дуализм всякого соотнесения (образа с вещью). Соотнесение — это «механизм», необходимый для установления чисто внешних отношений соответствия (в частности, изоморфизма) между мышлением и бытием.

Идеалистическое мировоззрение исходит из замкнутого в себе внутреннего «мира» чисто субъективных пси-

---

[1] Л. П. Гокиели. О природе логического. Тбилиси, изд-во АН Груз. ССР, 1958, стр. 256—266 и др.

[2] См.: А. А. Зиновьев, И. И. Ревзин. Логическая модель как средство научного исследования. «Вопросы философии», 1960, № 1, стр. 83 и др.

[3] См.: В. А. Лекторский. Проблема субъекта и объекта в классической и современной буржуазной философии. М., Изд-во «Высшая школа», 1965, стр. 84—90.

[4] С. Л. Рубинштейн. Бытие и сознание, стр. 34.

хических явлений. Находящаяся в плену у этого мировоззрения философская мысль безуспешно бьется над тем, как прорваться и можно ли вообще прорваться из этой замкнутой субъективности к объективному миру. Материалистический монизм диалектического материализма сразу же исходит из внешнего объективного мира. Психические явления — это *отражение* внешней материальной действительности. Совсем кратко суть теории отражения можно выразить так: ощущаются и воспринимаются не ощущения и восприятия, не лежащие в их основе физиологические процессы, а вещи и явления внешнего материального мира. «Отправляясь от него, теория отражения идет к психическим явлениям. Таков коперниковский переворот, осуществляемый теорией отражения» [1].

Теория отражения диалектического материализма снимает обособление и дуалистическое противопоставление образа предмету. Гносеологическое содержание образа (ощущения, восприятия и т. д.) *неотрывно* от предмета, от объекта, вообще от внешнего мира. Это дает возможность гораздо глубже понять изложенную выше точку зрения на преобразование объекта в ходе его познания. Вопреки, например, «культурно-исторической» теории и ее современным сторонникам и продолжателям — в *процессе* познавательной деятельности непрерывно видоизменяется «не только» образ познаваемого объекта, но тем самым и этот последний. Если бы в ходе познания преобразованию подвергался лишь психический образ, а объект оставался без всяких изменений, то это и значило бы, что образ имеет якобы свое собственное, замкнутое в себе содержание, которое не «вычерпывается» из объекта и вообще оторвано от него. На самом деле, как известно, каждый акт отражения объекта субъектом представляет собой не механическое, пассивное, чисто зеркальное воспроизведение объекта, а более или менее значительное его идеальное — чувственное, мысленное — преобразование. В образе объекта одни его стороны акцентируются, выступают на передний план, другие, наоборот, как бы маскируются. В процессе такого преобразования познаваемого объекта из него и «вычерпывается» все новое содержание; это возникнове-

[1] С. Л. Рубинштейн. Бытие и сознание, стр. 37—38, 8 и др.

ние и развитие психического образа означает, что образ всегда есть образ *предмета,* содержание образа имеет своим источником внешний мир.

Существует еще одна причина, в силу которой очень часто игнорируют и даже отрицают идеальное — чувственное, мысленное — преобразование самого объекта в ходе познавательной деятельности. Считается, что в процессе познания происходит «замещение» (например, знаковое) познаваемого объекта и, следовательно, последний вовсе не преобразуется или преобразуется только на последних, а не на всех стадиях познавательного процесса, поскольку основные события разыгрываются лишь «в знаковой плоскости». Но, с нашей точки зрения, из всей вышеизложенной концепции психического закономерно следует, в частности, тот вывод, что нет никакого замещения объекта в ходе познавательной деятельности, которое — хотя бы временно — нарушало бы взаимодействие субъекта непосредственно с познаваемым объектом. Весь процесс познания на каждом и любом этапе есть *непрерывное,* постоянное взаимодействие субъекта именно с объектом, идеальное преобразование последнего и постепенное *восстановление* его во всей конкретности. «Замещение» познаваемого объекта означало бы перерыв в их взаимодействии, т. е. привело к тому, что содержание психического «черпалось» бы не из объекта, вообще не из внешнего мира, а из какого-то другого источника. С этим связана основная, но обычно не замечаемая трудность «моделирования» психического [1]. В психологии и даже в гносеологии моделирование тоже понимается обычно как «замещение» моделируемого объекта; причем кибернетика в огромном большинстве случаев просто игнорирует отмеченные выше проблемы, связанные с такого рода «моделями». (Аналогичным образом современная кибернетизация и математизация психологии, основанные прежде всего на математическом и логико-математическом принципе изоморфизма, обычно не учитывают, что отношения изоморфизма, вообще соответствия не дают никакой содержательной характеристики взаимосвязи психического с внешним миром.)

---

[1] Подробнее см.: А. В. Брушлинский. О моделировании в психологии. Сб. «Методологические принципы психологии». Отв. ред. Е. В. Шорохова. М., изд-во «Наука» (в печати).

Содержательная, диалектико-материалистическая концепция раскрывает связь психического с внешним миром прежде всего благодаря тому, что она намечает и исследует самые *«механизмы»*, способы и средства психической деятельности, реализующие эту фундаментальную связь. Все «механизмы» и средства деятельности должны быть поняты в их содержательности, т. е. в их включенности в реальный процесс непрерывного взаимодействия субъекта с внешним миром, поскольку они развиваются только в этом взаимодействии и они же его осуществляют. Таково *основное* методологическое требование к любому психологическому исследованию психических «механизмов» мышления, познания и т. д. А такое исследование, как известно, и составляет, в свою очередь, *основную задачу психологии мышления* — задачу наиболее трудную и еще очень далекую от окончательного решения. Рассмотрим более подробно это главное методологическое требование к психологии мышления.

С нашей точки зрения, никак не приходится выделять в мышлении в качестве *двух* различных и рядоположных аспектов следующие две его характеристики: 1) природа акта мысли; 2) отношение понятия к объекту, к предмету (см. выше). Эта, сама по себе интересная[1], попытка «культурно-исторической теории» раскрыть, по-видимому, собственно психологическую специфику мыслительного акта и прежде всего «обобщения обобщений», неправомерно исключает, однако, непосредственно из природы психического акта самое главное — его отношение к объекту. Как будто последнее существенно только для чисто гносеологического подхода к мышлению и излишне для психологии. На самом же деле отношение к объекту, вообще к внешнему миру является наиболее существенным, основным и исходным не только для гносеологии, но и для психологии. Действительную специфику каждой из них можно понять лишь на этой, общей им обеим основе. «Различие между гносеологическим и психологическим углом зрения заключается в том, что гносеология делает предметом своего изучения само это отношение к объекту, а психоло-

[1] Подробнее об этом см.: В. В. Давыдов. Проблема обобщения в трудах Л. С. Выготского. «Вопросы психологии», 1966, № 6.

гия рассматривает психический процесс в этом отношении к объекту»[1]. Только при таком рассмотрении психические «механизмы» и средства мыслительной деятельности поддаются содержательному психологическому раскрытию.

Проблема *средств* деятельности за последнее время приобрела у нас исключительное, чуть ли не первостепенное значение (во всяком случае не ме́ньшее, чем для «культурно-исторической» теории). Но все дело в том, что эти средства в большинстве случаев по-прежнему понимаются как чисто знаковые или сводятся к знаковым. С нашей точки зрения, это и означает, что они тем самым лишаются специфической, содержательной, собственно психологической характеристики. Иначе говоря, средства вырваны из взаимодействия субъекта с объектом и связаны с деятельностью чисто *внешне*. Тем не менее им приписывается решающая роль в детерминации деятельности. Аналогичным образом, как мы видели, в «культурно-исторической» теории понимается и роль речи (сводимой к системе знаков): мышление оказывается здесь функцией речи, поскольку последняя имеет две функции — не только общения, но и мышления. При таком подходе к проблеме «слово-знак превращается в демиурга мышления»[2]. На самом деле у речи не две, а одна основная функция — служить средством общения. У мышления тоже одна «функция» — познание бытия; связь его с речью, с языком не прибавляет мышлению новую «функцию», а выражает специфику человеческого мышления как социального явления и создает новые условия для мыслительной деятельности[3].

Таким образом, само по себе выдвижение на передний план проблемы средств деятельности является еще совершенно недостаточным, и не оно составляет специфику той или иной теории мыслительной деятельности. По существу любая из современных психологических теорий мышления стремится прежде всего раскрыть именно средства, способы, «механизмы» и т. д. позна-

---

[1] С. Л. Рубинштейн. Принципы и пути развития психологии, стр. 28; его же. Бытие и сознание, стр. 41—54 и др.

[2] См.: С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. М., 1940, стр. 339.

[3] См.: С. Л. Рубинштейн. Принципы и пути развития психологии, стр. 110—111.

вательной деятельности. Различия между этими конкурирующими психологическими теориями определяются вовсе не тем, что одни из них ставят проблему средств, а другие якобы ее отрицают или недооценивают. Дело прежде всего в том, *как* каждая из них понимает и исследует указанные средства, «механизмы» и т. д., насколько последние содержательны и связаны с объектом деятельности, вообще с внешним миром.

С нашей точки зрения, наиболее перспективной и еще не полностью реализованной является следующая, глубоко содержательная трактовка основного «механизма» мышления, разработанная С. Л. Рубинштейном (этот «механизм» получил название «анализа через синтез»). Объект в процессе мышления включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из объекта, таким образом, как бы вычерпывается все новое содержание; он как бы поворачивается каждый раз другой своей стороной, в нем выявляются все новые свойства, которые фиксируются в новых понятийных характеристиках. Так, например, прямая, определенная в условиях задачи как биссектриса, выступает затем как медиана и высота, затем как секущая и т. д.[1]. (Таким образом, в мышлении индивида непрерывно функционируют в виде понятий продукты общественно-исторического развития знания.) Здесь исходное, фундаментальное положение о роли *объекта* в процессе мышления конкретно реализуется в понимании самого мышления как *деятельности* субъекта. Отсюда и содержательность «механизмов» мыслительного акта, которая в противном случае неизбежно исчезает.

Самый факт анализа через синтез неоднократно привлекал к себе внимание и ряда других исследователей, но интерпретация этого факта была существенно иной. Например, во многих работах он выступает как изменение «функционального значения», в других случаях —

---

[1] См.: С. Л. Рубинштейн. О мышлении и путях его исследования; Сб. «Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения»; А. В. Брушлинский. О детерминации мыслительного процесса. «Советская педагогика», 1965, № 10; статьи Е. А. Будиловой, Е. В. Шороховой, К. А. Славской, С. Л. Рубинштейна, и др. в итоговом сб. «Исследования мышления в советской психологии». М., изд-во «Наука», 1966.

как «переосмысливание» одного и того же элемента. С. Л. Рубинштейн справедливо отмечает, что в обеих этих интерпретациях данного явления выпадает основное — вскрытие анализом новых свойств объекта, нового объективного содержания, как бы вычерпываемого из объекта. Трактовка этого явления как переосмысливания создает ложную видимость, будто дело здесь в чисто субъективном акте придания другого значения тому же содержанию; между тем речь идет о выявлении в ходе процесса нового объективного предметного содержания. Новое «осмысливание» решаемой задачи имеет место, но оно основано на раскрытии нового ее объективного содержания. По мнению С. Л. Рубинштейна, столь же неудовлетворительно и сведéние данного процесса к изменению «функционального значения» какого-либо элемента ситуации. Такое толкование процесса связано с гештальтистской концепцией, согласно которой мышление, как известно, сводится к трансформации переходящих друг в друга феноменальных ситуаций. На самом же деле в основе изменения «функциональных значений» тех или иных элементов лежит опять-таки раскрытие нового предметного объективного содержания[1] — новых свойств исходных элементов и новых отношений между ними: объект, включаясь в новые связи, как бы выступает во все новых качествах.

Следовательно, никак не приходится «механизмы» и средства мышления рассматривать как некие замкнутые в себе образования, оторванные от объекта, от предметного содержания, от объективной реальности. Тем не менее до сих пор очень широко распространена как бы компромиссная точка зрения (хотя и не всегда явно выраженная), согласно которой мышление и вообще творчество представляют собой «некоторое (но не абсолютное) пренебрежение самой реальностью»[2]. На наш взгляд, как раз наоборот: всякое творчество и, в частности, мышление — это всегда не игнорирование реальности (хотя бы только частичное), а *максимально* возможное и в данных исторических условиях наиболее глубокое, *наиболее* полное проникновение в объектив-

---

[1] См.: С. Л. Рубинштейн. Принципы и пути развития психологии, стр. 75 и др.

[2] А. И. Розов. Фантазия и творчество. «Вопросы философии», 1966, № 9, стр. 116.

ную реальность. Некоторое, пусть даже не абсолютное «пренебрежение» реальностью означает, что свое содержание мышление черпает хотя бы «до некоторой степени» не из объекта, не из внешнего мира, а из какого-то другого источника. Вся история философии и психологии свидетельствует о том, что таким «вторым» источником может быть только замкнутый в себе «мир» чистой субъективности. Тогда неизбежен дуализм, наиболее утонченно выраженный в традиционных теориях образа (см. выше). Иначе говоря, если не все, то некоторые «механизмы» мышления окажутся в результате оторванными от предметного содержания. Так в психологию мышления проникает индетерминизм (хотя бы и не абсолютный). Совершенно очевидно, что при таком подходе любое исследование «механизмов» деятельности — беспредметно (вот почему в данной работе мы не рассматриваем деталей критикуемой нами «компромиссной» точки зрения). Действительное преодоление индетерминизма возможно только на основе глубокого понимания связи психического с внешним миром, на основе содержательного истолкования «механизмов» психической деятельности.

За последнее время в советской психологической науке проводится все больше специальных исследований, направленных на раскрытие «механизмов» мышления[1]. Эти работы ведутся с очень разных позиций и весьма различными психологами. Особенно плодотворным окажется, очевидно, тот цикл психологических исследований, в котором удастся наиболее адэкватно раскрыть действительные «механизмы» мышления во всей их содержательности. С нашей точки зрения, самая перспек-

---

[1] См., например, статьи П. Я. Гальперина, Н. Л. Элиава и др. в сб. «Исследования мышления в советской психологии»; статьи Л. И. Анцыферовой, К. А. Славской и др. в кн. «Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах», М., 1966; Я. А. Пономарев. Психика и интуиция. М., 1967; В. А. Крутецкий. Опыт анализа способностей к усвоению математики у школьников. «Вопросы психологии», 1959, № 1; А. М. Матюшкин. Исследование психологических закономерностей процесса анализа. «Вопросы психологии», 1960, № 3; А. В. Брушлинский. Исследование направленности мыслительного процесса. Автореферат канд. дисс. М., 1964; В. Н. Пушкин. Оперативное мышление в больших системах. М.—Л., 1965; О. К. Тихомиров. Принцип избирательности в мышлении. «Вопросы психологии», 1965, № 6.

тивная программа дальнейшего развертывания таких работ — теоретических и экспериментальных — содержится в последнем докладе С. Л. Рубинштейна (опубликованном в сб. «Исследования мышления в советской психологии». М., 1966).

Таким образом, по каким бы направлениям ни развивалось изучение «механизмов» мыслительной деятельности, оно основывается — осознанно или неосознанно — на определенном понимании взаимосвязи психического с объектом, вообще с внешним миром. Отношение к внешнему миру — это отношение к природе, к обществу, к другим людям, к человеческой культуре и т. д. Отношение к природе, как известно, опосредствовано у человека его общественными отношениями к другим людям, а его общественные взаимоотношения с другими людьми осуществляются через посредство его отношений к предметному миру природы. На этой основе необходимо теперь несколько уточнить и конкретизировать имеющиеся у нас в психологии точки зрения на социально-историческую сущность человеческого мышления.

§ 5. О СООТНОШЕНИИ СОЦИАЛЬНОГО, ОБЩЕСТВЕННОГО И БИОЛОГИЧЕСКОГО

При изучении социально-исторической природы мышления и всей человеческой психики приходится прежде всего учитывать, что не только в 20—30-е годы, но и до сих пор все еще «у нас встречается иногда взгляд, согласно которому признание историчности психики, даже признание генетической точки зрения вообще, является специфичным для марксистско-ленинской психологии. Это конечно, не так... Суть дела поэтому уже не в том только, чтобы вообще признать историчность сознания, а в том, как ее понять»[1]. Например, вне марксистской науки вопрос о социально-исторической природе сознания, как известно, был поставлен в развернутой форме уже французской социологической школой; однако сама социальность понималась при этом идеалистически — лишь как идеология, только как совокупность «коллек-

[1] С. Л. Рубинштейн. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса. «Советская психотехника», 1934, № 1, стр. 11.

тивных представлений» и т. д., т. е. в отрыве от реальных производственных отношений, от материального производства и т. д.

Таким образом, совершенно недостаточно просто признавать необходимость и важность социально-исторического подхода к развитию человеческой психики. Проблема давно уже заключается лишь в том, *как* его конкретно понять и реализовать в психологии, как перейти от этого общего, философского, социологического и т. д. принципа к его действительному, содержательному воплощению в психологическом исследовании. И уж тем более не приходится создавать впечатление, будто бы только некоторые школы и направления в советской современной психологии исходят из этого общего принципа, а другие научные школы в СССР его игнорируют или недооценивают, соскальзывая якобы на позиции «робинзонады». На самом деле все современные направления психологической науки в СССР так или иначе реализуют единственно плодотворный, социально-исторический подход в исследовании человеческой психики, но реализуют его существенно различными способами. Главное опять-таки состоит в том, чтобы этот подход определял конкретную трактовку самих «*механизмов*» мыслительной и вообще психической деятельности. Иногда же получается так, что он, наоборот, вовсе *снимает важнейшую* для психологии проблему психических «механизмов».

Эта проблема исчезает или существенно недооценивается, например, в тех случаях, когда в «культурно-исторической» теории последовательно проводится трактовка знаковых средств как «производящей причины» понятий, как демиурга мышления (см. выше). Мы уже отмечали, что словесный знак выступает здесь как действующая извне на ребенка могучая «социальная сила», как всемогущий «общественный орган», наиболее концентрированно воплотивший в себе все социальное и потому детерминирующий поведение новорожденного (вначале натуральное). Так социальность, которая сводится к внешним знакам, превращена в демиурга психического. В этих условиях никаких специфических «механизмов» деятельности у ребенка, конечно, не требуется: все делают сами по себе всесильные знаковые средства (см. выше). В результате внешнее интериори-

зируется, т. е. переходит внутрь, превращаясь в «высшие» психические функции.

Аналогичное понимание социального как внешнего, ведущее к игнорированию психических «механизмов», и до сих пор очень часто определяет трактовку общественного и индивидуального сознания. Индивидуальное сознание представляется тогда попросту проекцией идеального содержания общественного сознания, поскольку последнее оказывает на индивида очень сильное воздействие; в результате он как бы непосредственно и пассивно усваивает якобы все подряд из того, что ему предлагают. При таком подходе исчезают индивидуальное сознание вообще и его психические «механизмы», в частности. На самом же деле сознание индивида, всегда формируясь под влиянием общественного сознания, отнюдь не является, как известно, его прямой проекцией. Восприимчивость данного человека лишь к строго определенным, а не вообще к любым влияниям обусловлена всей совокупностью обстоятельств его собственного материального бытия, его реального процесса жизни, деятельности и т. д.

Механистическое понимание соотношения общественного и индивидуального сознаний во многих случаях определяет разработку практической, педагогической проблемы усвоения. Например, и в настоящее время часто выдвигают в качестве чуть ли не основного известный тезис о том, что усвоение общечеловеческого опыта есть «специфическая для человека форма психического развития». Сам по себе, конечно, общепризнанный и важнейший факт усвоения ребенком системы знаний, способов действий и т. д. здесь *непосредственно* и сразу же выступает в качестве психического развития. Как будто такое усвоение под влиянием внешних воздействий осуществляется само собой, автоматически, не предполагая никаких специфических, внутренних «механизмов» детской психики. Основная проблема психических «механизмов», без которых вообще невозможно усвоение, опять остается в тени. Совсем обнаженно это выступает в тех случаях, когда психическое *развитие,* т. е. развитие таких «механизмов», способностей и т. д., попросту сводится к *обучению.* Совершенно отчетливо это выступает также и в некоторых трактовках явления интериоризации (перехода внешнего во внутреннее).

Самый факт интериоризации, конечно, бесспорен, если понимать под ним все возрастающее в ходе умственного развития значение «внутренней» мыслительной, «теоретической» деятельности. Например, сначала ребенок может считать только наглядно данные предметы, а затем он производит счет лишь «в уме», как бы во внутреннем плане, абстрагируясь от чувственных объектов, от внешних «опорных точек». За всеми подобными фактами *усвоения* знаний, способов действия и т. д. психологическое исследование вскрывает процесс *мышления* (анализа, синтеза и обобщения). Подлинное усвоение знаний — это в принципе «обычный» процесс познания, но протекающий в специальных условиях, более или менее удачно созданных педагогом. Не выдерживает критики механистическое представление, согласно которому воздействия педагога непосредственно «переносят» в голову ученика необходимые знания, минуя собственную мыслительную деятельность последнего. За усвоением знаний стоит познавательная деятельность. Ее «механизмы» и призвана исследовать психология. Сам по себе фундаментальный факт усвоения никак не должен подавлять своей фундаментальностью или вовсе ликвидировать проблему мышления, психических «механизмов» мышления и т. д. Умственное развитие человека действительно совершается в процессе усвоения знаний, выработанных человечеством в ходе социально-исторического развития. В этом проявляется специфическая для человека общественно-историческая детерминированность его мышления. Однако роль продуктов социально-исторического развития в детерминации познавательной деятельности индивида выражается отнюдь не в простой проекции внешнего во внутреннее. Как справедливо пишет С. Л. Рубинштейн, не посредством «интериоризации» внешних действий формируется умственная деятельность человека; встать на такую точку зрения значит извратить верное положение об общественно-исторической обусловленности человеческого мышления *механистическим* пониманием его детерминации. На самом деле каждый акт освоения тех или иных знаний уже предполагает определенные *внутренние* условия для их освоения и ведет к созданию новых внутренних условий для освоения дальнейших знаний. Освоение все новых знаний и умственное развитие — это диалектический

процесс, в котором причина и следствие непрерывно меняются местами. Интериоризация как факт — в указанном выше смысле — имеет место, но нельзя этот *факт* выдавать за самый *«механизм»* описываемого явления [1], т. е. нельзя некоторое внешнее описание явления принимать за его объяснение. От констатации внешнего явления необходимо перейти к раскрытию его внутренних, специфических «механизмов». Иначе последние просто выпадают из поля зрения исследователя. (Аналогичным образом нельзя ограничиваться описанием и констатацией очень давно зафиксированного факта и общего принципа избирательности, «направленности» мышления; теперь нужны лишь все более глубокие исследования самих психических «механизмов», которые обеспечивают такую избирательность или «направленность» и проявляются в ней).

Следовательно, основная проблема психологии мышления — проблема психических «механизмов» мыслительной деятельности — должна быть решена (но не снята!) именно в ходе исследования социальной сущности мышления. В ходе такого исследования социальное всегда соотносится прежде всего с биологическим (природным, натуральным, естественным, органическим и т. д.). Здесь «культурно-историческая» теория наталкивается на определенные трудности. Мы уже отмечали, что социальное выступает для этой теории только как внешнее, как действующее лишь извне со стороны. Но, с другой стороны, мы видели также, что в этой теории очень сильны и в какой-то мере противоположные тенденции. Они состоят в том, что до некоторой степени сохраняется традиционное воззрение, согласно которому психическое остается замкнутой в себе сферой, обособленной от всего внешнего (психика, сознание как осознание непосредственно психических же функций — «низших», внутренних и т. д.). Такое противоречие частично может быть одним из проявлений до сих пор еще широко распространенной дуалистической теории двух факторов — внешнего и внутреннего. Психическое развитие объясняется здесь сочетанием двух *рядоположных* факторов, причем внешнее отождествлено

---

[1] См. об этом: С. Л. Рубинштейн. О мышлении и путях его исследования, стр. 54—55 и др.

с социальным[1], а внутреннее — с биологическим. И это — не упрек лично Л. С. Выготскому. В 20-ые годы и в начале 30-ых годов такой дуализм — в разных формах и в различной степени — пронизывал все направления, школы, концепции и т. д. зарубежной и отечественной психологической науки. Во многих теориях он не преодолен и до настоящего времени.

Основное, но обычно не явное проявление этого дуализма состоит в следующем, до сих пор очень распространенном способе рассуждения: биологическое — это не социальное, а социальное — это не биологическое. Полная взаимоисключаемость, несовместимость, рядоположность того и другого фиксирована и в самом термине «высшая психическая функция». «Высшая» — значит соотнесенная с «низшей» и отличная от нее; отличие в том и состоит, что первая — социальная, изначально внешняя, а вторая — натуральная (биологическая, физиологическая и т. д.), изначально внутренняя. На примере не преодоленного у Пиаже, Выготского и др. дуализма научных и «житейских» понятий мы уже видели, что даже в процессе интериоризации (перехода внутрь) *сохраняется* рядоположность внешнего и внутреннего, поскольку последнее все более лишь оттесняется к начальному пункту психического развития данного ребенка (см. выше). Именно в трактовке этого начального, первого, самого раннего этапа психического развития новорожденного обсуждаемая нами проблема и выступает с наибольшей четкостью и заостренностью. На дальнейших этапах жизни ребенка соотношение социального и природного усложняется еще более значительно и потому намного труднее поддается анализу.

До сих пор существует, как известно, точка зрения, согласно которой новорожденный — это еще даже в минимальной степени не человек, а животное или что-то близкое к животному (лишь потом он становится человеком). Неявно такая позиция проявляется, например,

---

[1] Впрочем, по справедливому замечанию, например, П. Я. Гальперина, в «культурно-исторической» теории сохранялась также тенденция понимать социальное лишь как взаимодействие сознаний (ребенка и взрослого)—вне материальной практики. См., в частности, «Психологическая наука в СССР», т. I, стр. 443 и др. Если же не только внутреннее, но и внешнее (социальное) сведено к психическому, к сознанию, то отмеченный выше дуализм двух факторов либо резко смягчается, либо вообще исчезает.

у тех советских, французских и других современных авторов, которые признают необходимость «очеловечивания психики ребенка»: ведь очеловечить можно лишь то, что изначально ни в какой мере не является человеческим. Есть и промежуточная точка зрения, согласно которой индивид не рождается ни животным, ни человеком. Все эти теории — на наш взгляд, дуалистические — приводят к необходимости различать у человека, у ребенка два рода способностей: 1) природные, естественные, в основе своей биологические и 2) специфически человеческие, которые имеют общественно-историческое происхождение. Многие из природных способностей (непосредственно связанных с врожденными задатками, но не тождественных им) признаются при этом общими у человека и у высших животных.

Таковы некоторые конкретные формы, в которых сейчас проявляется дуализм социального и природного. Когда новорожденный ребенок рассматривается в качестве чисто биологического существа или даже в качестве (полу) животного, эта изначальная непроходимая грань между социальным и биологическим отчетливо фиксируется как бы и в самом пространстве. Тогда все, что вначале находится, грубо говоря, «под кожей» у ребенка, отождествляется попросту с биологическим как с внутренним или даже с чем-то животным. И наоборот, все находящееся «снаружи» рассматривается как социальное, внешнее. Следовательно, либо то, либо другое, одно полностью исключает другое и отграничено от него в пространстве. *Внешнее*, дуалистическое, даже пространственное *противопоставление* социального биологическому усугубляется также тем, что последнее отождествляется здесь с индивидуальным. Индивидуальное выступает как только биологическое, а не социальное. Эта ошибочная тенденция, идущая от французской социологической школы[1], до сих пор имеет широкое распространение. С другой стороны, сведéние — у человека — индивидуального к чисто биологическому означает, что человеческий индивид выпадает из сферы социального. Подобная «асоциальность» индивида закрепляется некоторыми теориями (например, как мы видели, «куль-

[1] См. об этом: С. Л. Рубинштейн. Принципы и пути развития психологии, стр. 308—331 и др.

турно-исторической»), которые социальное сводят к коллективному, отождествляют с ним. Тогда индивид, рассматриваемый вне прямой и *непосредственной* связи с данным коллективом, становится попросту не-социальным.

Таким образом, существующая в различных вариантах и критикуемая здесь точка зрения на соотношение социального и чисто биологического может быть кратко выражена двумя следующими формулами:

внешнее = социальное = коллективное;

внутреннее = биологическое = индивидуальное.

Рассмотрим теперь основной способ, с помощью которого снимается этот дуализм — применительно к каждой из трех пар указанных категорий.

Дуализм внешнего и внутреннего (т. е. внешних воздействий и внутренней природы того явления, на которое они влияют) исчезает лишь в том случае, если учесть, что внешние причины действуют *через* внутренние условия[1]. При таком понимании принципа детерминизма преодолевается теория двух факторов, которая признает рядоположность внешнего и внутреннего. В действительности то и другое, по мнению С. Л. Рубинштейна, образуют единый развивающийся процесс: сама подверженность тем или иным внешним воздействиям обусловлена внутренними условиями, существенными специфическими особенностями того, на кого или на что оказывается воздействие. Внутренние условия — это не только то или иное состояние, но и процесс, в ходе которого внутренние условия изменяются, а, значит, изменяются и возможности воздействия на индивида путем преобразования внешних условий (например, в процессе мышления дальнейшее продвижение анализа решаемой задачи позволяет использовать все новые «подсказки» извне, все новые данные, теоремы, знания и т. д.). Новые результаты, полученные в ходе мышления и включенные в дальнейший процесс, изменяют внутренние условия его протекания; тем самым опять открывается возможность новых воздействий на процесс и т. д. Излагаемый здесь диалектико-материалистический принцип детерминизма исходит, следовательно, из того поло-

[1] См. об этом: С. Л. Рубинштейн. Вопросы психологической теории. «Вопросы психологии», 1955, № 1; его же. Бытие и сознание; А. А. Смирнов. Пути развития советской психологии.

жения, что внутренние условия, через которые в каждый данный момент преломляются внешние воздействия на личность, в свою очередь формировались в зависимости от предшествующих внешних воздействий. В результате психологический эффект каждого внешнего (в том числе педагогического) воздействия на личность обусловлен историей ее развития. История, обусловливающая структуру личности, включает и процесс эволюции живых существ, и собственно историю человечества и, наконец, личную историю развития данного человека. При объяснении любых психических явлений личность выступает как целостная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия[1]. Это, конечно, не значит (как иногда думают), что личность «низводится» до уровня внутренних условий; наоборот, последние поднимаются на уровень личности.

Таким образом, исторически возникшие внутренние условия психического развития никак не сводятся лишь к чисто биологическим. Они имеют несколько аспектов: и физиологический, и психологический, и социологический и т. д., поскольку структура личности, как мы видели, исторична в очень широком и глубоком смысле слова. На этой основе преодолевается отмеченный выше следующий способ рассуждения: все биологическое, природное — тем самым не есть социальное; все социальное — не природное; одно полностью исключает другое; между ними возможно лишь чисто внешнее взаимодействие. На самом же деле, сама *природа* человека есть продукт *истории* (К. Маркс). Так снимается дуализм чисто биологического и социального. Второе не внешне «надстраивается» над первым, а как бы проникает и внутрь него, до некоторой степени видоизменяет, опосредствует и развивает его. Вот почему нельзя отождествлять биологическое и внутреннее. Насколько социальное «пронизывает» природу человека, лучше всего можно показать на примере физиологических «механизмов» речи. Понятие второй сигнальной системы (еще очень мало разработанное в физиологии) конкретно

---

[1] См.: С. Л. Рубинштейн. Принципы и пути развития психологии, стр. 117, 118, 99 и др.

фиксирует *социальную* опосредствованность *природной,* естественной рефлекторной деятельности мозга: для человека, как известно, и слово является «раздражителем», обусловливающим не только мыслительную деятельность, но и жизнь всего организма; оно иногда может быть даже сильнее «первосигнального» раздражителя. Например, известные эксперименты К. М. Быкова и А. Т. Пшоника показали, что если прикладывать к руке нагретую пластинку, но говорить испытуемому «холод», то при строго определенных условиях (степень выработки соответствующих условных связей и т. д.) объективно регистрируемые реакции испытуемого будут детерминироваться словесным, а не первосигнальным раздражителем. Социальное настолько опосредствует, пронизывает биологическое и как бы изнутри преобразует его, что никак не приходится у человека, у ребенка, у новорожденного отождествлять биологическое с животным. Иногда даже говорят — и во многом справедливо, — что в человеке вообще нет или почти совсем нет ничего *чисто биологического*; последнее выступает опосредствованно — в качестве лишь *органического.*

Этот краткий анализ внешнего-внутреннего и биологического-социального закономерно приводит к необходимости рассмотреть также соотношение коллективного (вообще общественного) и индивидуального. Мы уже видели, что неправомерно сводить социальное к непосредственно коллективному; при таком сведении индивид, рассматриваемый вне прямых связей с данным коллективом, может оказаться вне социального. Эта ошибка и только она может привести к «робинзонаде», к отождествлению *индивидуального* с чисто биологическим, с *индивидуалистическим* и т. д. Иногда даже говорят, что непослушание, грубость, эгоизм и другие антиобщественные поступки детей (и взрослых) могут способствовать формированию у них «порочных, *асоциальных*» качеств личности. Выходит, что эти индивиды вовсе выпадут тогда из сферы социального. На самом деле социальны не только коллектив, группа, то или иное общество и т. д.; социален также и *любой* индивид — независимо от того, как *конкретно* складываются его взаимоотношения с другими людьми, с общественными группами и т. д. Иначе говоря, целесообразно — хотя бы в виде постановки вопроса — провести некото-

рое, но не абсолютное различие между *социальным* и *общественным* (в частности, коллективным): первая из этих двух категорий является более широкой, чем вторая. Во всяком случае в психологической науке нужно «различать детерминированность психической деятельности самим фактом общественной жизни (выражающимся прежде всего в наличии у человека речи, обусловливающей самую структуру человеческой психики, человеческого сознания) и зависимость психических явлений от различных форм общественной жизни. Зависимость от самого существования общественной жизни обусловливает черты, общие всем людям, которые выражаются в *общих закономерностях* психической деятельности человека; зависимость от различных форм общественной жизни обусловливает различные *типические* характеры эпохи»[1]. Первая из этих двух зависимостей — как более общая — относится к сфере социального; вторая — менее общая и более конкретная — относится к сфере общественного. Но здесь, как и везде, общее не существует, конечно, в отрыве от особенного и единичного. Намеченное таким образом — в порядке лишь постановки проблемы — частичное, но не полное различение социального и общественного гарантирует, по крайней мере, одно: при *любых* взаимоотношениях общественного и индивидуального (личного) последнее никогда не выпадает из сферы социального. В этом смысле любой, даже самый антиобщественный поступок, не означает, что совершивший его индивид становится «асоциальным». Характерная для «культурно-исторической» теории и ее сторонников постановка проблемы в форме «социальное *и* индивидуальное» (см. выше), на наш взгляд, — неправомерна. Она неявно допускает существование индивидуального и вне социального. Как мы видели, она приводит к тому, что индивид — особенно на первых этапах развития — может быть и не-социальным. (Эта двусмысленность формулы «социальное *и* индивидуальное» часто вопроизводится в известных формулировках типа «общественное и личное» и т. д.).

---

[1] С. Л. Рубинштейн. Принципы и пути развития психологии, стр. 207.

* * *

Проведенный краткий анализ внешнего-внутреннего, природного-социального, общественного-индивидуального направлен прежде всего на то, чтобы подчеркнуть весьма существенную роль *внутренних,* специфических условий психического развития и наметить в различных системах связей и отношений характеристику этих условий. Дело в том, что их необходимость и важность уже для *первых* этапов психического развития ребенка до сих пор еще нередко отрицается или недооценивается; в результате развитие получает механистическую трактовку. Поэтому проблема внутренних условий является сейчас центральной или одной из центральных и наиболее дискутируемых. В ходе ее обсуждения выше намеченные характеристики внешнего-внутреннего, природного-социального и общественного-индивидуального выступают еще более конкретно и предельно остро.

Поскольку у нас почти все признают, что нельзя считать *только внутренние* условия исходными и достаточными для психического развития и ограничиваться только ими (без внешних), то предметом дискуссии является главным образом следующий основной вопрос. По существу это вопрос о том, что́ такое психологическая реальность. Попытаемся сформулировать его совсем кратко: исходными необходимыми условиями психического развития являются: а) *только внешние* его условия или же б) взаимодействие *внешнего и внутреннего,* специфического?[1]. Внешнее здесь — это, как известно, воздействие внешнего мира, объекта и т. д.; внутреннее — это прежде всего общая чувствительность, т. е. способность (в широком смысле слова) к ощущениям, восприятиям и т. д., включая их так называемые безусловнорефлекторные компоненты.

Исключение внутреннего из необходимых исходных условий психического развития и сохранение в них только внешнего — как это часто делается — приводит к совершенно однозначному пониманию психологической

---

[1] См. прежде всего: А. Н. Леонтьев. О формировании способностей. «Вопросы психологии», 1960, № 1; С. Л. Рубинштейн. Проблема способностей и вопросы психологической теории. «Вопросы психологии», 1960, № 3.

реальности. (Конечно, и в данном случае признается, что потом — вторично — по мере воздействия внешних причин возникают и развиваются внутренние условия; но последние принципиально отвергаются в *исходном* пункте процесса). Методологическая установка «Все *непосредственно* из предмета, из объекта, только извне» звучит, на первый взгляд, весьма материалистично и заманчиво. Нужно, однако, выяснить, насколько она отвечает методологии *диалектического* материализма.

Исключение внутреннего, специфического из исходных условий психического процесса (в генетическом или функциональном смысле) открывает заманчивую возможность выводить и исследовать психическое исходя *непосредственно* из закономерностей того предметного содержания, того внешнего «стимула», объекта и т. д., с которым в данный момент имеет дело субъект (организм и т. д.). Например, чтобы изучить психическую (познавательную) деятельность человека, решающего, скажем, физическую проблему, оказывается *достаточным* выяснить лишь закономерности соответствующего предметного (физического) содержания этой проблемы и из него вытекающую логику ее решения. Иначе говоря, обращаться — в исходном пункте — к изучению самого человека в его деятельности при этом не требуется. На него потом, вторично, задним числом переносятся закономерности, выведенные *непосредственно* из такого предметного содержания. Никакого опосредствования внешнего внутренним здесь нет. Внешние причины действуют тогда чисто механически — не через внутренние условия.

Во всех случаях изначального исключения и игнорирования внутренних, специфических условий развития (ребенка и т. д.) исчезает всякий объективный *критерий психического*. Такая концепция толкает на выведение психического исходя только из внешних условий (вначале не взаимодействующих с внутренними), т. е. *непосредственно* исходя из объекта, из содержания лишь данного предмета и т. д. Тем самым уже в исходном пункте внешние условия оторваны от внутренних, в результате психическое оторвано от человека, от людей. Именно люди (и часть животных), производящие и потребляющие различные материальные продукты, — а не сами *по себе* вещи, предметы и т. д. — являются *единствен-*

ным носителем психического, единственным субъектом деятельности. Вот почему, на наш взгляд, критикуемая здесь концепция и означает утрату всех и всяких объективных критериев психического и, следовательно, ликвидацию какой бы то ни было психологической реальности. С исчезновением последней и ее собственно психологических закономерностей открывается полный и абсолютный простор безудержному произволу в «моделировании», в исследовании психических процессов. За неимением ничего другого только и остается теперь подчинить такое «моделирование» чисто логическим, математическим, кибернетическим, физиологическим, физическим и т. д., вообще каким угодно законам, но только не психологическим, единственно относящимся к делу. Роковым здесь всегда оказывается вопрос: а как все же доказать, что эти до-психические, до-человеческие «модели» (т. е. изначально оторванные от человека, от организма и лишь задним числом переносимые на его деятельность) действительно адэкватны моделируемому, т. е. психическому? Такой вопрос остается неразрешимым. В психологии — в отличие от многих других наук — никогда нельзя абстрагироваться (даже только в начале анализа) от субъекта, от человека, от индивида, от внутренних, специфических условий его деятельности, которые абсолютно неотрывны от него.

При этом, разумеется, в одинаковой мере бесперспективна и другая, идеалистическая точка зрения, согласно которой критерий психического содержится только в указанных внутренних условиях. Такая точка зрения столь же ошибочна, как и прямо противоположная ей, механистическая, проанализированная выше (критерий психического — только во внешних условиях). На самом деле, этот критерий — вполне объективный — надо искать именно в процессе *взаимо*действия внешних и внутренних условий деятельности, осуществляющегося по принципу: внешние причины действуют через внутренние условия. Но, как мы и пытались показать, от такого взаимодействия, т. е. от такого процесса ничего не остается, если изъять (хотя бы только вначале) внутренние, специфические условия. *Не с чем* будет взаимодействовать! Не останется тогда и критерия психического.

Признание существенной роли взаимодействующих друг с другом исходных внешних и исходных внутрен-

них условий деятельности помогает раскрыть детерминацию последней. Мы уже отмечали, что содержательное понятие деятельности — в ее психологическом и частично философском аспектах — было введено в советскую психологическую науку в начале 30-ых годов в первую очередь для того, чтобы преодолеть традиционную трактовку психического как замкнутой в себе сферы, оторванной от внешнего материального мира. Но при этом и сама деятельность, в свою очередь, не должна, конечно, пониматься как нечто *замкнутое* в себе, ничем не детерминированное и т. д. Вот почему так важно подчеркнуть прежде всего существенную (но не фатальную!) роль, в частности, *исходных* внешних и внутренних условий деятельности, в ходе нее осуществляющегося психического развития и т. д. На примере таких исходных условий, существующих в какой-то степени и до начала всякой деятельности данного индивида, особенно легко убедиться, что сама деятельность протекает и развивается не в порядке самодетерминации, а необходимо (хотя и не фатально) обусловлена также и обстоятельствами, далеко выходящими за ее пределы. Между тем вышеизложенный принцип детерминизма (внешние причины действуют через внутренние *условия*) приобретает в некоторых исследованиях одностороннюю, неадэкватную трактовку: внешние причины преломляются через действия, через *деятельность* и т. д. Иначе говоря, *более широкое* понятие таких условий неправомерно подменяется понятием лишь деятельности. В результате сужается в принципе бесконечная область обстоятельств, которые могут включиться в детерминацию деятельности.

Выявление роли внутренних условий психических процессов в их взаимосвязи с внешними выставляет в качестве основного требования к научному изучению психических процессов (и поведения человека) их изучение в *личностном* плане, исходя из реального бытия человека. Мы уже видели, что при объяснении любых психических явлений свойства и состояния личности выступают как единая совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия.

Таким образом, принцип детерминизма в психологической науке выдвигает на передний план не просто деятельность как таковую и уж тем более не замкнутую в

себе деятельность, а субъекта этой деятельности, т. е. *человека* во всем бесконечном многообразии и богатстве его взаимоотношений с *внешним миром,* с природой, с обществом, с другими людьми и т. д. Поэтому исследование психического в любом его аспекте так или иначе подводит к центральной проблеме — к проблеме человека. «Все будущее психологии связано с решением этой центральной проблемы человека; весь ее реальный смысл заключается в том, что она вносит в совершенствование труда, жизни человека, в особенности в дело воспитания, дело формирования самого человека. При разрешении этой последней задачи психология должна будет одним своим концом сомкнуться с этикой не менее тесно, чем с теорией познания»[1].

[1] С. Л. Рубинштейн. Принципы и пути развития психологии, стр. 344; см. также «Из неопубликованной рукописи С. Л. Рубинштейна «Человек и мир». «Вопросы философии», 1966, № 7.

22 коп.



ВЫСШАЯ ШКОЛА · 1968